جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك

إعداد الطالبة:
ناديا سليمان الخوالدة

إشراف
الدكتور عبد الله عزام الجراح

رســـــــالــــــة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
فـــي أســـاليب تدريـــس الدراسات الاجتماعــية
قـــــســــم الـــمـــنـــاهـــج والتـــدريــــس

جامعة مؤتة، 2006

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة نادية سليمان الخوالدة الموسومة بـــ:

تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **المناهج وأساليب تدريس الاجتماعيات.**

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
د. عبدالله عزام الجراح		2006/12/20	مشرفاً ورئيسا
أ.د. عبدالله يوسف عبابنة		2006/12/20	عضواً
د. سميح محمود الكراسنة		2006/12/20	عضواً
د. حسن علي الناجي		2006/12/20	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. حسام الدين المبيضين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى من رباني صغيرة ومنحنى النصح والرعاية كبيرة وعلمني الجلد والإصرار والمثابرة... والدي الحبيب، إلى القلب الكبير الذي وقف بجانبي وشجعني على الاستمرار... والدتي الحبيبة، إلى من شدوا على كتفي وصبروا معي... إخوتي وأخواتي الأعزاء، إليهم جميعا محبة ووفاء.

ناديا سليمان الخوالدة

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي منّ على خلقه بمعرفته وعلم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وأفضل الصلاة والسلام على من لا نبي بعده منارة الهدى وساقي العطاشى يوم الجمع من حوضه وصلى اللهم على آله وأتباعه وصحبه وبعد:

فاني لا أملك وقد وصل هذا العمل المتواضع إلى منتهاه إلا أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى مثلي الأعلى خلقاً وعلماً، إلى المربي الفاضل الدكتور عبدالله الجراح المشرف على هذه الرسالة الذي ساهم في ولادتها وتسجيل خطوط البداية لها، وما أفادني به من خبرة في مجال البحث العلمي بكل صدق وأمانة، فإنني أسدي إليه خالص شكري وتقديري، بارك الله في عمره ذخراً للعلم والعلماء.

كما وأثني بالشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ الدكتور عبد الله العبابنة، والدكتور حسن الناجي، والدكتور سميح الكراسنة لقبولهم المشاركة في مناقشة هذه الرسالة وإبداء ملاحظاتهم القيمة والمعززة لها جزأهم الله عني خير جزاء.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر والتقدير لجميع أساتذتي في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة مؤتة، الذين على أيديهم تعلمت ومن فيض علمهم نهلت أمد الله في أعمارهم جميعاً.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والتقدير لجميع معلّمي مبحث التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع في محافظة الكرك الذين تعاونوا وساهموا في انجاز هذا العمل من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبانة المستخدمة .

والشكر موصول إلى والديّ إخوتي وأخواتي على ما قدموا لي من عون ومساعدة في إنجاز هذا العمل المتواضع .

وللجميع الثناء والدعاء والله ولي التوفيق.

ناديا سليمان الخوالدة

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء...	أ
الشكر والتقدير..	ب
فهرس المحتويات...	ج
قائمة الجداول..	هـ
قائمة الملاحق..	ز
الملخص باللغة العربية......................................	ح
الملخص باللغة الإنجليزية	ط
الفصل الأول : خلفية الدراسة ومشكلتها..........................	1
1.1 المقدمة..	1
2.1 مشكلة الدراسة....................................	7
3.1 أهداف الدراسة	7
4.1 أهمية الدراسة	8
5.1 التعريفات الإجرائية...............................	9
6.1 حدود الدراسة.....................................	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..................	10
1.2 الإطار النظري	10
2.2 الدراسات السابقة..................................	30
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات............................	47
1.3 مجتمع الدراسة....................................	47
2.3 أداة الدراسة	49
3.3 صدق الأداة.......................................	50
4.3 ثبات الأداة.......................................	50
5.3 إجراءات الدراسة...................................	52
6.3 المعالجة الإحصائية.................................	52

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك

ناديا سليمان الخوالدة

جامعة مؤتة، 2006

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة لغرض جمع البيانات، و تكونت عينة الدراسة من (190) معلماً ومعلمةً ممثلة لمجتمع الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين (Three Way ANOVA) للكشف عن الفروقات بين متغيرات: المؤهل، والخبرة، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينها في تقديرات المعلمين التقويمية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها:

أن تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي بشكل إجمالي كانت بدرجة عالية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي، ولصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي، وتعزى لصالح المؤهل الأعلى، وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وذلك لصالح الخبرة الأعلى، في تقديرات المعلمين التقويمية، فيما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية، وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بضرورة إعادة النظر في مقدمة الكتاب بما يساعد على إثارة دافعية المتعلمين وإجراء دراسة تهدف إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية.

Abstract

An Evaluation of Social and Citizenship Education Textbook of the Fourth Grade from the Teachers' Perspective in Al-Karak Government

Nadia Suleiman Al-Khawaldeh
Mu'tah University, 2006

This study aimed at evaluating the social and citizenship education textbook of the fourth grader from the teachers' perspective in al-Karak government; to achieve the purpose of the study, a questionnaire was developed to collect the data of the study. The sample of the study comprised (180) male and female teachers which forms the whole population.

To answer the questions of the study , means, standard deviations and (Three Way ANOVA) were used to identify the differences between the variables of the study; qualification, experience and gender, besides the interaction between them in the teachers evaluation estimates.

The results of the study showed the following significant findings:

The teachers' estimates on the evaluation domains of the social and citizenship education textbook for the fourth grade were high. Also, there were statistical significant differences due to gender of the teachers' evaluation estimates in favor of the females, also the results of the study showed that there were statistical significant differences due to the qualification of the higher ones, and there were statistical significant differences of the higher level of experience.

The results of the study also, indicated that there was no effect of interaction between gender and the qualification in the teachers' evaluation estimates of the social and citizenship education textbooks.

In the light of the results of the study, the researcher recommended the necessity for revising the introduction of the textbooks to help in provoking the teachers' motivation as well as conducting a study aims at evaluating the social and citizenship education textbooks in the basic stage.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

امتدت ظاهرة الانفتاح الحضاري والثورة المعرفية لتصل إلى النظام التربوي بمجمله، وبتحول العالم إلى الثورة المعلوماتية أصبح لزاماً على الأنظمة التربوية مواكبة التغيير على جميع الأصعدة، وإيماناً من وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتوجهات التطويرية بخصوص إعادة تشكيل النموذج التربوي كأولوية عليا وترجمتها إلى برامج تنفيذية شرعت بتطبيق مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (Educational Reform For Knowledge Economy) الذي يُعنى بإعداد جيل للتعايش الفاعل في مجتمع الاقتصاد المعرفي والمنافسة بكفاءة وجدارة وتوظيف التكنولوجيا في التعليم وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

بدأ اقتصاد المعرفة يتشكل من بداية الثمانينيات من القرن العشرين نتيجة تداخل مجموعة من الظواهر المستجدة من أبرزها : ثورة الاتصالات والمعلومات ، وانتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات ، ويعتبر اقتصاد المعرفة محورا رئيسا تشترك فيه جميع الدول المتقدمة ، ويشكل نقلة نوعية نحو مجتمع المعرفة (وزارة التربية والتعليم ،2003)

ويتطلب اقتصاد المعرفة التطوير المستمر لعناصر العملية التربوية للمساهمة في التنمية وتلبية حاجات المجتمع في ضوء التطورات العالمية المتسارعة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات لذلك تقوم وزارة التربية والتعليم في الأردن حركة تطوير تربوي شاملة نحو الاقتصاد المعرفي (EREFKE)، الذي يسعى إلى وضع الطالب في محور العملية التعليمية التعليمية؛ حيث سيتم التركيز على تطوره بوصفه شخصاً مسؤولاً، ومواطن الاقتصاد المعرفي في المستقبل، وسيتحقق ذلك من خلال التركيز على توفير الخبرة اللازمة في المدرسة، القادرة على تطوير كفاءة كل طالب وطالبة للفهم والتعلم مدى الحياة، إذ نتجاوز بذلك حدود حفظ المعلومات

إلى تنمية القدرة على تطبيق المعرفة، وتنمية روح الإبداع، والتواؤم مع معطيات العصر في عالم متغير(عماد الدين، 2004)

وقد برز هذا التطور بوصفه مرحلة ثانية من مراحل التطوير التربوي التي بدأت مرحلته الأولى سنة (1988)، إذ ولّد وعياً بالاستراتيجيات التي تسهم في تحسين العملية التعليمية إلا أنها واجهت آنذاك معوقات حالت دون التنفيذ الأمثل (وزارة التربية والتعليم، 2005).

واتخذت وزارة التربية والتعليم في الأردن خطوات جادة لتطوير الكتب المدرسية التي تعتبر إحدى أساسيات العملية التربوية؛ لتواكب المعطيات والمستجدات التي طرأت على النظام التربوي ولتساير عملية التقدم الحضاري، ومن هذه الخطوات مشاركة الوفد الأردني في المؤتمر الدولي للتربية -الذي عقد في جنيف (2001)- لتشير إلى ضرورة مفادها أن هناك نقلة نوعية من التعلم بالمناهج التقليدية والكتب المدرسية الموحدة إلى التعلم وفق المناهج والكتب المدرسية المتنوعة التي تتضمن الانفتاح على الثقافات وتبادل المعلومات، والسّعي لضمان ملائمة المناهج المدرسية للتجديدات التربوية على المستوى المحلي والعربي والعالمي وتشجيع التطوير الشامل والمتوازن (الأطرش ومؤتمن، 2001).

وكانت الكتب المدرسية إحدى مجالات التطوير، إذ حشدت الوزارة لهذه العملية جهداً كبيراً تمثل في تطوير المناهج والكتب المدرسية وعقدت دورات تدريبية للمعلمين على تطبيق هذه الكتب كما حشدت ميزانية كبيرة لهذه العملية تقدر بـــ(380) مليون دولار (عماد الدين، 2004).

ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعا لتغيرات البيئة والثقافة والعلم، فلا بد للمناهج المدرسية من عملية تطوير؛ لتكون باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته.

ولعلّ المناهج المدرسية من أهم مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري إذ تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في بلوغ أهداف المجتمع؛ فمن خلالها يتم ترسيخ قيم المجتمع الذي يعيش فيه الأفراد ومبادئه وتصوراته، مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم كما يتم تزويد التلاميذ من

خلالها بالمعلومات والمعارف ويؤدي المنهاج المدرسي دوراً كبيراً في إعداد الأجيال الناشئة والمتعلمة بما يتفق والفلسفة التي يعتنقها المجتمع، والمبادئ والقيم التي يرتضيها، وهو كذلك أداة فعالة في معالجة المشكلات التي يعانيها المجتمع، وفي مقابلة التحديات التي تواجهه. ولكي يكتب المنهاج المدرسي النجاح، ويؤدي الأدوار المنوطة به، ويحقق الأهداف المرجوة منه، ينبغي مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة (الشمري والدليمي، 2003).

تؤكد وزارة التربية والتعليم (2003) على أن عملية تطوير المناهج والكتب المدرسية عملية ضرورية، وملحة لأنها تتعلق بإدخال تعديلات على المناهج الموجودة في ضوء حاجات كل من الفرد والمجتمع وتطور التكنولوجيا والمعرفة والاتجاهات التربوية المعاصرة ومتطلبات التنمية، إذ أن انطلاق مشروع التطوير من أجل اقتصاد المعرفة قد أدى إلى إحداث نقلة نوعية من خلال إجراء تعديل نوعي وجذري في المنهاج والكتب المدرسية لمواكبة التحولات السريعة للتطورات المحلية والعالمية، وتوفير وسيلة فعّالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحوّ تكاملي فعال في الأردن.

يشير مرعي والحيلة (2001) إن الكتاب المدرسي عنصراً أساسياً من عناصر المنهاج إذ لا يمكن لمراجعة المناهج وتقويمها أن تعطي ثمارها في غياب الكتاب المدرسي الذي يعتبر إذ يعمل كأداة تقدم للمعلم أساسيات المقرر الدراسي، مما يسّهل على المعلم معرفة الموضوعات، والأفكار الرئيسة المتصلة بأهداف المنهاج، واختيار المقررات الإضافية المكملة لمادة الكتاب ويضيف أبو سرحان (2000) أن الكتاب المدرسي يقدم للمتعلمين قدرا مشتركا من الحقائق والمعلومات على اختلاف مستوياتهم، كما يشكل عقلية المتعلم ويحقق المفاهيم الصحيحة فهو وسيلة مثلى في مساعدة التلميذ وتكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه بل وتزويده بالوعي، وحسن السلوك وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة.

ويحتل الكتاب المدرسي مكانة مرموقة وأساسية في التعليم على جميع المستويات، باعتباره الرابط الأساسي بين واضعي المنهاج والتلميذ في غرفة

الصف، وهو مصدراً رئيسياً للمعلومات له أثر كبير في عملية التحصيل لذلك ينبغي تأليفه في إطار رؤية واضحة لتنمية التفكير وصقله وتقديم مادته بأكثر من أسلوب بحيث يبعث في نفوس التلاميذ حب الاستطلاع ويضع بين أيديهم خبرات متميزة ومنتقاة (الخوالدة، 2004).

من هذا المنظور، يعتبر تطوير الكتاب المدرسي وتقويمه من الدعامات التربوية الأساسية التي حرصت وزارة التربية والتعليم عليها إذ تقوم على تطويرها وضمان الشروط الضرورية لجعلها أفقا لاستيعاب الأفكار الجديدة وتحولات المعرفة والمجتمع (وزارة التربية والتعليم، 2005).

يعد الكتاب المدرسي الأداة الفاعلة في إطار العملية التعليمية وتستخدمه المؤسسة التعليمية لتحقيق الأهداف المرسومة للتعليم في المجتمع. ويشمل الكتاب المدرسي ضمن ثناياه: الفلسفات، والقيم، والمبادئ، والمثل التي تميّز المجتمع الذي يتم فيه تدريس هذا الكتاب (فرحان ومرعي، 1990) ويفيد تقويم الكتاب المدرسي في الوقوف مع الأسس والمنطلقات التي انطلقت منها المناهج التي تتضمن ذلك الكتاب للتعلم.

أكد كثير من التربويين على أهمية الكتاب المدرسي ودوره البارز في تنفيذ المنهاج إذ يعدّ المصدر الأساسي الوحيد الذي يعتمد عليه التلاميذ جميعهم، فهو مصدر مقروء ويمثل في الواقع العملي الأداة الرئيسية التي تنمو باستخدامه ومصاحبته مهارات التلاميذ في القراءة والدراسة والمطالعة (هندي وعليان ومصلح، 1989).

يحتل الكتاب المدرسي مكانة بارزة في التعلم والتعليم بصورة تجعلنا نتطلع لتوفير كتب مدرسية جيدة تجعل التلاميذ أكثر استعدادا وشوقاً لتعلم تلك المواد الدراسية، إذ إن الكتاب الرديء في الغالب ما يؤدي إلى نفور التلاميذ عن تلك المواد الدراسية (اللقاني ورضوان، 1990).

يتضح مما سبق أن الكتب المدرسية تتميز بأهمية كبيرة إذ إنها أكثر المصادر التعليمية استخداما في التدريس، وتمثل أداة ووسيلة تعليمية أساسية خاصة في الصفوف الابتدائية والمتوسطة وقد أولت المؤسسات التربوية في المجتمعات المتقدمة

اهتماماً كبيراً بالكتب من حيث تخطيطها وتنفيذها وتقويمها، كما أُجريت العديد من الدراسات والأبحاث التي تسعى إلى تقويمها، وعُقدت الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تهدف إلى تطوير تدريسها وزيادة فعاليتها لتحقق أهدافها المرجوة.

وتتسم كتب الدراسات الاجتماعية خاصة باتساع مجالاتها وتنوعها، مع تركيزها بشكل خاص على الخصائص الفريدة والمميزة للمجتمع المحلي من ناحية تاريخه وجغرافيته، وبعض جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية (Hartoonian, 1997) لذلك فإن تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية في أي دولة من الدول يمكن أن يعطي صورة واضحة ومعبرة عن سمات هذا المجتمع، وما يتبناه من أسس وفلسفات ومبادئ (Nakayama, 1988).

لهذا يجب أن تعالج كتب التربية الاجتماعية قدرة التلميذ على البحث والتحليل والاستقصاء والربط. وكذلك تراعى جوانب النمو وخصائص كل مرحلة من مراحله ولابد من توفير المدة الزمنية اللازمة من أجل تأليفه وإعداده وتجربته وتقويمه.

يعتبر تقويم الكتاب جزءاً أساسياً من الكتاب كما يرى بعض التربويين وإذا كان التقويم أمراً مرغوباً في كل الأوقات، فإنه أمر ضروري في وقتنا الحاضر، ذاك أن التقدم والتطور السريع للعلم يجعل الكتاب يفقد حداثته بسرعة مما يقتضي استمرارية المراجعة والمتابعة بحيث تتمشى المعلومات والأنشطة والوسائل المضمنة في الكتب المدرسية مع الحقائق والتطورات التكنولوجية (سعادة وإبراهيم، 2004).

كما أن التقويم يكشف لنا عن مدى صلاحية أهم أداة من أدوات التعليم والتعلم، خاصة بعد أن تغيرت نظرة التربويين إلى الكتاب المدرسي، فبعد أن كان ينظر إليه على أنه لا يجوز النظر فيه، أو إبداء الرأي حوله نراهم اليوم يؤكدون على أن يكون رأى للمعلم والتلميذ وكل من له علاقة به من أجل التطوير والتحسين (اللقاني، 1995).

إذا تفحصنا العمليات المختلفة في المنظومة التربوية، سنجد أن عملية التقويم تأخذ حيزاً كبيراً فيها، فهي البؤرة التي تشد إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى كافة مستويات المنظومة التربوية وهى حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وهي الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في

المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وبالتالي تحسين مخرجات التعلم (McMillan, 2001).

يبدأ التقويم بالتشخيص أولاً وتحديد نقاط القوة والضعف بناءً على البيانات والمقاييس المتوفرة وينتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها (الشمري والدليمي، 2003).

يرى تانر وتانر (Tanner & Tanner, 1995) إن عملية التقويم جزء مكمل لعملية تحسين المنهاج، ولذلك فإن التقويم ضروري بصورة مستمرة قبل وأثناء وبعد عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهاج. ويؤكد ماكنيل (McNeil, 1990) على أهمية التقويم لمجموعة من الأطراف فأصحاب القرار في المناهج المدرسية يهمهم معرفة مواطن القوة والضعف في المنهاج حتى يستطيعوا أن يتخذوا قرارات صحيحة، وكذلك أولياء الأمور والمعلمين يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهاج.

تجدر الإشارة إلى أن التطوير التربوي يعتمد اعتمادا كبيراً على التقويم إذ يستغله لتصوير الواقع، وتحديد مشكلاته ويستخدمه لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التحديث والتجديد، وينتهي به لتحديد مدى النجاح، تمهيداً لحل المشكلات والتغلب على العقبات وتحقيق المزيد من التطوير والتحديث (إبراهيم والكلزه، 1990).

من هنا جاءت فكرة تقويم كتاب التربية الاجتماعية للصف الرابع إذ إنه أحد ثمرات التطوير من أجل الاقتصاد المعرفي ويؤكد التربويون على ضرورة إشراك من لهم علاقة بعملية التعلم والتعليم في تقويم المنهاج ولهذا رأت الباحثة أن يكون للمعلم دور في تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية لأنه هو المعني بأمر تنفيذ المنهاج والكتاب المدرسي فمن الضروري التعرف على آرائه ومقترحاته لتقديمها إلى أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم وبخاصة أن الكتب الجديدة كلها طبعات تجريبية يمكن الاستفادة من الدراسات التي تقومها للتعديل في الطبعات القادمة ومعالجة جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة.

2.1 مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمةً لمادة التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية أن هناك وجهات نظر مطروحة متباينة حول كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الجديد المطور فمن قائل انه لا يختلف كثيراً عن الكتاب الذي سبقه إلى قائل أنه أفضل بكثير منه أو قائل أن الكتاب القديم كان أفضل مما شجع الباحثة على التفكير بتقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي الذي بدأ تدريسه منذ بداية العام الدراسي الحالي (2006/2005م) على أسس علمية ليساعد هذا التقويم في عملية تطوير الكتاب للأخذ به عند إجراء أي تعديل في الكتاب.

كما أن الباحثة استجابت لتوصيات إدارة البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية لعام (2005) من إعطاء أولوية لتقويم الكتب المدرسية الجديدة المطورة للصفوف (الأول، والرابع، والثامن، والعاشر) (وزارة التربية والتعليم، 2005).

3.1 أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة لتقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع بشكل إجمالي ولكل مجال من المجالات التي تضمنتها الاستبانة؟ وهذه المجالات هي: الإخراج الفني، لغة الكتاب، المقدمة، النتاجات، المحتوى، الوسائل الأساليب الأنشطة، واستراتجيات التقويم.
2. ما نقاط القوة والضعف ضمن كل مجال من مجالات كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع في الأردن من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك؟
3. هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع باختلاف الخبرة، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهم؟

4.1 أهمية الدراسة:

تأتي الدراسة في وقت تقوم فيه وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بتطوير المناهج والكتب المدرسية وفق خطة التطوير نحو الاقتصاد المعرفي الذي يعتمد على إيجاد البيئة التعليمية المناسبة المحفزة لكل من المعلم والمتعلم، ليكونا قادريْن على مواجهـــة التحديات التي فرضها النمو المتسارع في وسائل وأساليب اكتساب المعلومات والمهارات، والتقدم بعزم نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل قادر على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعمل على توليد أفكار تجديدية، ومنتجات تعمل على تحسين حياة المواطن الأردني، وتوفير سبل الحياة الكريمة له، وإكساب الأردن مركزاً مرموقاً في الأسواق العالمية، للعمل معاً على تحقيق الرؤية الأردنية المنبثقة عن رؤية جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المعظم، في هذا المجال. وعليه تأمل الباحثة أن يفيد من نتائج هذه الدراسة كل من له صلة بالكتاب المدرسي مثل المعلم والتلميذ، ووزارة التربية والتعليم، والمشرف التربوي والباحثين، وبخاصة إنها الدراسة التقويمية الأولى في حدود -علم الباحثة لهذا الكتاب الجديد الذي يجري تطبيقه لأول مرة استجابة للضرورة التي تقتضيها ظروف تطبيق منهاج جديد، حيث إن مثل هذه الدراسة تقدم التوصيات التي يمكن أن يسفر عنها البحث؛ لإجراء مزيد من الدراسات العلمية حول هذا الموضوع.

وتأتي الدراسة أيضا لتفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات التقويمية الأخرى لكتب التربية الاجتماعية ولكتب مواد أخرى في صفوف أخرى وخاصة التي خضعت للتطوير مجدداً من أجل اقتصاد المعرفة.

وتأتي الدراسة لاستقصاء آراء فئة مهمة (المعلمين) تقوم على تطبيق المنهاج الجديد مما يجعل لأرائهم أهمية بالغة في تقديم التغذية الراجعة المطلوبة لتحسين الكتاب، وتكتسب أهميتها من كونها دراسة تقويمية.

5.1 التعريفات الإجرائية:

كتاب التربية الاجتماعية والوطنية: هو الكتاب الذي أعدته وزارة التربية والتعليم لطلبة الصف الرابع في الأردن وأقرته للعام الدراسي (2006/2005) بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (5-2005م)، بتاريخ (2005/03/14) ويقع في جزأين.

الصف الرابع: يمثل السنة الرابعة من المرحلة الأساسية التي مدتها عشر سنوات من (الأول -العاشر) الأساسي.

المعلم: معلم /معلمة التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع والمعين لدى وزارة التربية والتعليم في الأردن ويعمل في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

التقويم: ويقصد به في هذه الدراسة: عملية لجمع البيانات الخاصة بكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع التي حددت بها الباحثة نقاط القوة ومواطن الضعف في مقدمة الكتاب ونتاجاته، ومحتواه، وشكله، وإخراجه وأنشطته ثم معالجتها بطرق إحصائية لتقرير مناسبته، للعمل على تحسينه وعلاجه أو الاستمرار في تطبيقه.

التقدير التقويمي: حصيلة استجابات المعلمين والمعلمات الذين شاركون في عملية تقويم كتاب التربية الاجتماعية للصف الرابع على الكتاب بشكل إجمالي وفق الاستبانة التي أعدت لذلك.

6.1 حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تقويم معلمي التربية الاجتماعية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع في محافظة الكرك والمطبق خلال العام (2005/ 2006)، ووفقاً للمعايير التي تضمنها الدراسة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

المفاهيم الأساسية للمنهاج :

تأتي المناهج المدرسية في طليعة اهتمامات التربويين نحو التطوير باعتبارها الأداة الرئيسة لتحقيق أهداف التربية المستمدة من فلسفة الدولة إذ أنها إحدى مكونات التطوير من أجل اقتصاد المعرفة وذلك في ضوء التطور التكنولوجي الذي يتطلب البحث عن مداخل للإبداع.

لعلّ إدخال التكنولوجيا المطورة في المدارس الأردنية خطوة على طريق ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي وأن ينتقل المتعلم من الحفظ والتلقين إلى الفهم والتحليل ويتحقق ذلك من خلال التركيز على المنهاج المحوري والنتاجات (وزارة التربية والتعليم، 2003).

والمنهاج هو وسيلة من الوسائل التي تُستخدَم في تعليم وتربية أبناء المجتمع وإكساب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التي تؤهله للحياة في مجتمعة كما أنه يعبر عن محتوى العملية التربوية وهو بهذا يجّسد ويترجم فلسفة المجتمع التربوية إلى واقع التربية المطلوبة لهذا المجتمع كما أشار إلى ذلك سعادة وإبراهيم، (2004). وقد تطور مفهوم المنهاج حيث أن المفهوم التقليدي للمنهاج يُعنى بالموضوعات والمقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها المعلمون ويتعلمها التلاميذ لأن إتقان المادة الدراسية غاية في ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة التلاميذ ويستبعد هذا المفهوم الضيق للمنهاج كل نشاط خارج حجرة الدراسة وهذا المفهوم لم يعد يتمشى مع تطلعات المستقبل (يونس وآخرون، 2004).

إن لظهور العلوم التربوية الحديثة والمنهج العلمي والفكر السيكولوجي دوراً في تطوّر مفهوم المنهاج إذ أصبح أعم وأشمل من المادة الدراسية ويركز على الخبرات المتنوعة التي يكتسبها المتعلم وتتضمن عمليات التعليم التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه المتعلمون ذلك أن المتعلم لا يكتفِ باكتساب المعرفة النظرية بل يسارع

في اكتساب الخبرات والمعارف عن طريق الملاحظة المباشرة وقد غدا دوره مشاركاً ونشطاً ومتفاعلاً إذ يتعلم التلاميذ النقاش والحوار وتبادل الأدوار وهو ما يدعم شيوع روح البحث العلمي (يونس وآخرون، 2004).

يحمل مفهوم المنهاج الحديث دلالات متعددة بتعدد الباحثين التربويين الذين تعرضوا له، إذ يتكون من مجموعة من العناصر التي اختلف التربويون في عددها لكن التقى كثير منهم حول أربعة عناصر حددها تايلر (1949) في نموذجه المشهور وهي: الأهداف والمحتوى، والخبرات وطريقة تنظيمها والتقويم (سعادة وإبراهيم، 2004).

لقد خلص حمدان (1997) إلى مجموعة الأدوار الحاسمة التي يؤديها ويمكن إيجازها في: المساهمة في تطوير التكيف الإيجابي للناشئة مع مجتمعهم وتأهيلهم لتفهم القضايا والآمال والصعوبات الوطنية لمجتمعهم وكذلك تأهيلهم للمهن والوظائف التي يرغبونها أو يحتاجه المجتمع.

ولما كان المنهاج بالغ الأهمية فإنه يخضع لعمليات تقويم وتطوير مستمرة بهدف بناء منهاج جديد في ضوء الاتجاهات التي حددتها مؤتمرات التعليم واستجابة للمتغيرات المعاصرة والتجديدات المستعجلة في تغير المعلومات والمعارف، فإن الحاجة ملحة إلى مهارات متجددة في التفكير والبحث والاطلاع ومن ثم تتطلب تطويراً مستمراً ودائماً (وزارة التربية والتعليم، 2003).

أهمية المنهاج:

ومما يدل على أهمية تطوير المنهاج وتقويمه ما ذكره (شوق، 1995) حين استطاع علماء الاتحاد السوفيتي السابق في أوائل الستينات من القرن العشرين أن يوصلوا أول كائن حي إلى القمر فبحثت أمريكا في هذا السبق العلمي فتوصلوا إلى أن الخلل في المناهج المدرسية فقاموا بتغييرها وتطويرها كي تسهم في تشجيع الإبداع لدى الشباب الأمريكي وبعد سنوات هبط أول رائد فضاء أمريكي على سطح القمر.

فالمنهاج المدرسي ليس سوى عمل علمي له أهداف، ويحتوى على العديد من العلاقات والإجراءات المتشابكة وهذا العمل لا يصلح بل لا يمكن أن يظل بمنأى عن عملية التقويم (إبراهيم، 1980).

وبما أن الكتاب المدرسي هو جزء أساسي من المنهاج وأحد العناصر الرئيسة والهامة التي تلعب دوراً بارزاً في تنفيذه، والوسيلة التي تعمل على ترجمة المنهاج إلى واقع تربوي فإن تطويره بمثابة تطوير جزء هام من المنهاج لأنه أداة لها دور مهم يعكس ويؤسس معايير هامة، فيظهر ما يجب على المعلم معرفته وما يفترض بالتلميذ أن يتعلمه، ويعكس ارتفاع معايير العلم والثقافة، ويوسع من الهدف؛ ليتناسب مع المفاهيم المتغيرة لما يمكن اعتباره من ناحية تعليمية معقولاً ومرغوباً فيه (Wesley, 1950).

ويعد الكتاب المدرسي جزءاً من أحد عناصر المنهاج الرئيسة ويرى دمعة ومرسي (1982) أن الكتاب المدرسي جانب من جوانب المنهاج وهو المؤثر المباشر في حياة التلميذ، أما إيزنر (Eisner, 1984) فيعد الكتاب من العوامل المهمة التي تؤثر في المنهاج لأنه يمثل أكبر قدر منه ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ويذكر مرعي والحيلة (2001) فرحان ومرعي(1990) أن المنهاج يشمل عناصر عدة، ويعد الكتاب أحد أهم هذه العناصر فهو دعامة أساسية من دعاماته ويضم بين دفتيه مقرر المعتمد على الاتجاهات والقيم والمعلومات كالحقائق والمفاهيم والتعميمات، كما أنه يعكس الأسس الممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيمة وأوضاعه الاجتماعية، ويعد الكتاب المدرسي الترجمة والتطبيق العملي للمنهاج لهذا فإنه يمثل مكانة مركزية في النظام التربوي عامة والنظام التربوي العربي خاصة.

وعلى الرغم من التطور التكنولوجي والعلمي الذي شهده العصر الحديث، وظهور الاتجاهات الحديثة في التعليم إلا أنه ما زال هناك دور بارز للكتاب المدرسي الذي يعد أحد عناصر المنهاج الأساسية.

الكتاب المدرسي:

مفهوم الكتاب المدرسي:

وتكاد تجمع الدراسات التي تناولت الكتاب المدرسي على أنه ما زال له المكانة الأولى بين الوسائل التعليمية ينقل المعرفة الأكاديمية كالدراسة التي قامت بها مؤسسة العلوم الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية (Herlihy & Strahan, 1985)، بل وستتزايد تلك المكانة على الرغم من ذلك التطور الهائل في مجال تكنولوجيا التعليم، ولم تستطع أي مادة أخرى أن تحل محل النص المطبوع كعنصر أساسي في العملية التعليمية، ولذا احتل الكتاب المدرسي مكانة مركزية في التعليم على جميع المستويات (الغيثي، 2000).

ويحظى الكتاب باهتمام بالغ عند كثير من التربويين والباحثين، وقد تعددت دلالاته، فهو يعني" أداة تعليمية، يحوي الحد الأدنى من الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تلزم التلميذ خلال صف معين من صفوف الدراسة، معروضة بأسلوب مناسب وموجهة لتحقيق أهداف المقرر في مجال أو مادة دراسية بعينها" (اللقاني ورضوان، 1990، ص73).

ويعرّف أيضاً بأنه: نظام كلي يتناول عنصر المحتوى فيه، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها (مرعي والحيلة، 2001).

وقد عرفه أبو سرحان (2000، ص194) "بأنه أيّ كتاب تقرّر وزارة التربية والتعليم تدريسه لصف من الصفوف في مراحل التعليم المختلفة طبقاً لمفردات المعتمد، ووفقاً للمعايير التي حددتها الجهات التربوية المسؤولة كطريقة عرض المادة العلمية، ومدى حداثتها، وأسلوب الكتاب ووضوح لغته، وتوفر وسائل التعلم، وأساليب التقويم، ومراعاة حاجات التلاميذ، ومستوى نموّهم".

وينظر دندش (2003) إلى الكتاب المدرسي بأنه: ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر على تحقيق أهداف تربوية محددة

سلفا (معرفية، وجدانية، نفس حركية)، وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة، في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة.

وباستقراء التعريفات السابقة تتحدد دلالات الكتاب المدرسي بأنه: مقرر مطبوع يحوى مجموعة من المعلومات والأفكار والمفاهيم، والأنشطة، والأهداف الأساسية المراد تحقيقها لجميع التلاميذ في صورة مرتبة ومنظمة ويعتمد بصورة أساسية على الرموز اللفظية والبصرية.

أهمية الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي أحد الروافد المهمة والمساعدة لعملية التعليم وأهدافه العامة، ويحـــتل مكانة مميزة ومهمة في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ولا غنى عنه للمعـــلم والمتعلم، على حد سواء ويؤكد كثير من التربويين إيزنر (Eisner, 1985)، أبو سرحان (2000) مرعي والحيلة (2001)، دندش (2003) على أهميته وفائدته لكل من المجتمع والمعلم والمتعلم إذ يسهم في نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل، بل يعمل على المحافظة على التراث الثقافي وتنميته، واعتباره واسطة المجتمع في استمرار ثقافته والمحافظة عليها وتجديده، ويربط بين الماضي بتراثه والحاضر بمشكلاته، والمستقبل باحتمالاته، ولا يقتصر على ما وصل إليه مجتمع معين، بل يتجاوزه إلى ما وصلت إليه أمم وشعوب أخرى كما أنه يمتلئ بالخبرات والمعلومات في ميادين المعرفة، فهو يجمع خلاصة المعرفة قديماً وحديثاً.

وتبرز أهميته للمعلم من خلال إتاحة الفرص أمامه لاستخدام العديد من طرق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى وجود الكتاب المدرسي بين يدي التلاميذ وتوفيره الحد الأدنى من المواد المرجعية التي على المعلم الرجوع إليها، ويقدم عدة تسهيلات من مثل: تحديد الأهداف، إبراز المفاهيم الأساسية ويهيئ فرصة تخطيط وتنفيذ وتنظيم الموضوعات للمعلم، ويعد المرجع العلمي الأول له حيث أنه لاغني عنه له، (اللقاني، 1990؛ أبو سرحان، 2000).

مما تقدم يبدو واضحاً ما للكتاب من أهمية بالغة لا يمكن إنكارها إذ لا غنى عنه ي تدريس أي مادة دراسية وقد لخص كل من (Eisner, 1985; Gagnon, 1987; هندي وآخرون، 1989؛ وأبو سرحان، 2000) أهمية الكتاب للمعلم في الأمور

التالية: يقدم معلومات ومعارف وأفكاراً في تنظيم منطقي ويساعد المعلم على الانتقال من موضوع إلى آخر، ومن فكرة إلى أخرى ويقلل من بذل الجهد الكبير للوقوف على المعلومات التي يقدمها لتلاميذه، لأن المعلم يطمئن إلى ما يحتويه من معلومات ومعارف وأفكار من حيث صحتها ودقتها ويزود المعلم بالأفكار والأنشطة والتدريبات وخطة يمكن أن يستخدمها في تخطيط دروسه ويقدم عدة تسهيلات مثل تحديده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة وإبراز المفاهيم الأساسية.

كما يبدو أنّ المعلمين ينظرون إلى الكتاب المدرسي باعتباره مصدراً معرفياً تم تزويدهم به من قبل أشخاص ذوى خبرة وقد أشار (Gagnon, 1987) إلى احتمالية تحديد الكتاب لما يسعى المعلمون إلى تحقيقه في صفوفهم من حيث إخبار التلاميذ بما هو مهم وبما هو غير مهم، كما أن الكتاب يعتبر المرجع الأخير والسلطة الفاصلة في غالبية الأمور.

وقد أكد معظم التربويين (Eisner, 1984) أبو سرحان (2000) الخوالدة (2004) على أهمية الكتاب المدرسي ودوره في مساعدة المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمية المخططة في سياق المقرر، وتلبية احتياجاتهم الذاتية ضمن نطاق واقعهم كما أنه يقدم قدراً مشتركاً من الحقائق والمعلومات التي يتم انتقاؤها بعناية، ويفسح المجال لهم وفق قدراتهم العقلية للبحث والإطلاع، وينمي مهاراتهم في القراءة والدارسة التي تتضمن السرعة والفهم والتحليل، ويعالج الكتاب المدرسي المادة العلمية بطرق وأمثلة من البيئة قريبة من إدراك التلاميذ، وبعيدة عن الغموض والتكلف مما ييسر استيعابها وفهمها.

ويقدم مستوى للمحتوى المخصص لا يملكه إلا القليل من المعلمين كما أنه يشعر المعلم والمتعلم بنوع من الأمان، ويزود المعلمين بالأسئلة المناسبة على مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلمين ونظراً لكل هذه الأسباب فإن المعلمين يركزون على الكتاب المدرسي لأنه يقوم بأدوار كثيرة (أبو سرحان، 2000).

وهذه الأهمية للكتاب المدرسي تجعل المؤسسات التربوية تولي ذلك عناية متزايدة وبالتأني والتدقيق كثيرا في اختيار الكتاب الصالح شكلاً وموضوعاً ومحتوى

لأنه أداة مهمة في العملية التعليمية، لذا ينبغي تقويمه بطريقة علمية وتربوية من فاحصين على درجة عالية من الكفاءة والقدرة والتخصص والخبرة الميدانية.

وقد بذلت المؤسسات التعليمية جهوداً لتحسين الكتاب المدرسي في التربية الاجتماعية والوطنية وغيرها، كما كان الكتاب المدرسي موضع اهتمامهم في كثير من المؤتمرات التربوية العربية منها: المؤتمر الثقافي الخامس –الرباط (1961) مؤتمر الثقافة العربي الأول-بغداد (1975)– مؤتمر التطوير التربوي -الأردن (1987)- وفي عمان (1992) عقدت ورشة عمل شبه الإقليمية للعاملين في حقل المناهج والكتب المدرسية بالتعاون مع مكتب اليونسكو، والمكتب الدولي للتخطيط التربوي في باريس حيث أوصت بالعمل على توفير الكتاب المدرسي الجيد من حيث محتواه العلمي، وأسلوب عرض مادته، وإخراجه، والحد من الإفراط في حجم الكتاب، والاهتمام بوضوح الأهداف التربوية، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتقويم الكتاب المدرسي في كافة مراحل إنتاجه وعند تطبيقه، وتدريب المعلمين ومن لهم علاقة بالعملية التعليمية على آلية تقويم الكتاب المدرسي وأدواتها. وإقامة تعاون بين المديرية المعنية بالكتاب المدرسي، ومراكز البحوث، وكليات التربية في الجامعات، والإفادة من خبراتها في تحسين الكتب (وزارة التربية والتعليم، 1992).

إلا أنّ الكتاب المدرسي بشكل عام ما زال يعاني من ضعف حيث أجرى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية دراسة تحليلية تقويمية، لتقويم برامج والكتب المدرسية في الأردن، فأظهرت ضعف إعداد الكتب المدرسية، واختلاف الفهم بين مؤلفي الكتب واللجان المشرفة، وعدم استناد عملية تجريب الكتب إلى التقويم الموضوعي، وأن الكتب مازالت تنحى منحىً تقليدياً، يركز على سرد المعلومات، دون إعطاء فرصة للطلاب لتوليد المعرفة، ودون عناية بتنمية مهارات التفكير لديهم، وعدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2001).

خصائص الكتاب المدرسي الجيد:

يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي مواصفات عديدة منها ما يتعلق بالمظهر والشكل العام ومنها ما يتعلق بالمحتوى، وبالأسلوب، وبالوسائل ومنها ما يتعلق بالتقويم واهم خصائص الكتاب المدرسي الجيد:

أولاً: ما يتعلق بالإخراج الفني إذ ينبغي أن يخضع في إخراجه لأحسن ما وصل إليه فن الطباعة، ونوعية الورق والتجليد، وشكل الحروف وحجمها، ووضوح العناوين الرئيسة والفرعية، ووضوح البيانات المرافقة للرسوم والصور، وينبغي أن تتضمنه قائمة بالمصطلحات غير المألوفة والتواريخ وأسماء الأعلام وأن تظهر الصفحة الأولى العنوان وأسماء المؤلفين (هندي وآخرون، 1989؛ وفرحان ومرعي، 1990).

ثانياً: ما يتعلق بالمحتوى فيؤكد مرعي والحيلة، (2001) وفرحان ومرعي، (1990)؛ والخوالدة (2004) إلى أن الكتاب المدرسي الجيد يحقق أهداف من المعارف والعادات والمهارات الأساسية، ويكون محتواه ملائماً لمستوى التلاميذ من حيث المعلومات، والمفاهيم، والمصطلحات ومن الضروري أن يكون المحتوى مرتبطاً بالبيئة المحلية وتكون مادته حديثة ودقيقة مستندة إلى الخبرة العالمية وتكون كذلك متناسقة ومترابطة تؤدي بعضها إلى بعضها الآخر وقابلة للتنفيذ، ويبرز مواقف للإبداع والتقويم المستمر؛ لأن المحتوى الجيد هو الذي فيه توازن بين الشمولية والعمق فيشمل جميع المجالات المطلوبة ويساعد على تنمية أنواع التفكير وتنمية الثقة بالنفس حيث يهيئ فرصا لإثارة تفكير التلاميذ من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم.

ويشير (هندي وآخرون، 1989) إلى أن اختيار مادة الكتاب مهمة جداً وذلك لكي تكون متناسبة مع قدرات واستعدادات التلميذ وحاجاته وميوله وقدراته وهي بالطبع تختلف من مرحلة إلى مرحلة، وكلما كان الكتاب وفق استعدادات التلاميذ اقبلوا عليه وزاد شغفهم به وفائدتهم منه وتأثرهم بما فيه علمياً وتربوياً ومسلكياً.

ويرى إبراهيم (1980) أن مادة الكتاب يجب أن تبنى على الخبرات السابقة للمتعلمين وتساعدهم على ربط خبراتهم التي يمرون بها في داخل المدرسة بالخبرات

التي يمرون بها خارج المدرسة كما يجب أن تساعد التلاميذ على فهم مواقف الحياة ومشكلاتها.

ويشجع هندي وآخرون (1989) على ضرورة أن يقدّم الكتاب المدرسي مشكلات تثير تفكير المتعلمين وتحملهم على البحث والإطلاع، ولا يحصرهم في دائرة محددة من المعارف والأفكار والمعلومات وبعض المهارات.

ثالثاً: وفيما يتعلق بالوسائل والأنشطة فالكتاب المدرسي الجيد يحتوى وسائل تعليمية متنوعة واضحة ومناسبة لموضوع الدرس ولمرحلة نمو التلاميذ ومتصلة بمادة الكتاب (فرحان ومرعي، 1990)، ويضيف أبو سرحان (2000) أن الوسيلة الواضحة الدقيقة، تحقق من الفائدة للتلاميذ أكثر ما تحققه أسطر أو صفحات عديدة وتزيد أهميتها إذا ربطت بالممارسات العملية لبعض الجوانب التي يحتويها.

كما يجب أن يتوفر فيها عنصر التشويق من خلال إضافة الصور الجيدة والرسومات والجداول البيانية وفق ما تسمح به مساحة الصفحات، فإذا تم اختيار هذه الصورة والرسومات بطريقة جيدة فإن ذلك سيثري وسائل عملية التعلم والتعليم، كما ويجب أن توضع الصور في قائمة مناسبة؛ لتسهيل العثور عليها (Wesley, 1950)، ويجب أن توظف الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة وتحتوى على التعزيزات المناسبة للمتعلم بأشكالها المختلفة وتوفر للمتعلم التغذية الراجعة الفورية والمتكررة.

رابعاً: من حيث أساليب التقويم فالكتاب الجيد يجب أن يراعي الاهتمام بأساليب التقويم، حيث أن عملية التقويم هي عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة. تبدأ عملية التقويم بداية تدريس الكتاب المدرسي في مطلع العام أو الفصل الدراسي، وتنتهي بنهايته (أبو سرحان، 2000). ويجب أن تكون أساليب التقويم متنوعة مختلفة، لمساعدة التلميذ على تقويم نفسه ذاتيا ومساعدة المعلم على تقويم تلاميذه، وينبغي أن يكون التقويم هادفاً وشاملاً ومستمراً ومتنوعاً ويكون بصورة عامة في ثنايا الكتاب، وبصورة خاصة بعد كل درس وبعد كل وحدة، أن يستخدم ويستخدم وسائل وأساليب متنوعة، ويشتمل على أسئلة تتطلب التفكير، وتتناسب ومستوى المتعلمين، وموضوع المادة الدراسية (مرعي والحيلة، 2001).

والكتاب المدرسي الجيد تكون لغته مناسبة لمستوى نمو التلاميذ اللغوي والعقلي، واضح العبارات سلس الأسلوب خال من الغموض، إذ أن الحاجة للبساطة تؤدى إلى المطالبة بالجمل القصيرة، فاستخدم جمل قصيرة يفترض خطورة اقل في الغموض (Wesley, 1950).

خامساً: مقدمة الكتاب الجيد ينبغي أن تقدم للمعلم والتلميذ فكرة عامة عن الأهداف، وتثير دافعية المتعلم للتعلم، وتحفزه وتتعهد وبشكل مستمر بإظهار الحاجة الخاصة والهامة التي أعطت الكتاب التقدم والارتقاء، وتعدد أهم الخصائص والسمات للكتاب، وتزود المستخدم بمعلومات وثيقة الصلة بالكتاب لذلك يجب أن تقرا بعناية من قبل المعلم والتلاميذ كجزء من عملية التواصل مع الكتاب الجديد كما أن المقدمة بأكملها تساعد القراء لتكوين فكرة عن وظيفة الكتاب وميزاته (Wesley, 1950).

ومن الجدير ذكره أن مؤلف الكتاب المدرسي يسترشد بالنظريات التربوية السليمة في تنظيم موضوعاته على نحو يبين ترابطها وتكاملها، ويراعى منطق التلاميذ ومواضيع اهتماماتهم وحاجاتهم وخبراتهم، إذ يجب أن يتحلى بالموضوعية، وعدم التحّيز وعرض الموضوعات بأمانة ونزاهة وصدق (إبراهيم، 1980) كما وأن الوعي التربوي مهم من جانب مؤلفي الكتب المدرسية والقائمين عليها حتى تكون ذات دور بناء في التطور الفكري والتقدم الثقافي، وتحقيق الأهداف التعليمية وتلبية حاجات المجتمع، وتحقيق أهداف الأمة، ومع ذلك فإن واضعي الكتب يواجهون مشكلات مهمة أثناء إعدادها لخصها ووكر (Walker ,1980) بما يلي: كيفية تحقيق درجة كافية من الوضوح والدقة بطريقة يعرف بها من يستخدم الكتاب ما هو مطلوب منه تماما، وكيفية جعل الكتاب سهلاً يسهل الرجوع إليه وجعله جذاباً ومساعداً وكيفية المحافظة على أوسع درجة ممكنة من القبول؛ ليتم إتباع إرشاداته سواء في المدرسة أو المجتمع المحلي، وكيفية تقديم مواقف وشخصيات وظروف متباينة متنوعة.

ويشير (Wesley, 1950) إلى الأسئلة التي يجب أن نسألها عند إقرار أي كتاب مدرسي:

هل محتوى الكتاب مصمم لتشجيع الأهداف للمادة؟
هل يظهر الكتاب كعلم وثقافة؟
هل تم اختياره ليناسب قدرة أدارك التلميذ؟
هل يتحدى رغبات التلاميذ وميولهم؟
هل هو واضح وبسيط في تنظيمه؟
هل وسائل التعلم والتعليم فيه واضحة؟

وأكد الإجابة عنها تستلزم دراسة وتقويم أي كتاب مدرسي يقر حديثاً، وعلى ضوء ذلك ينبغي أن نركز على الكتاب المدرسي بحيث يكون محققاً للغايات التربوية، وذلك بالعناية البالغة في وضع الكتاب وطريقة اختياره لأن ذلك سوف يسهم إلى حد كبير في تنشئة جيل واع مستنير يحقق القيم الكريمة التي تضيء العقل وتحقق أهداف الأمة وتربية النشء، ليكون لبنة صالحة في بناء أمته ويشعر بمسئوليته لخدمة بلاده ومجتمعه.

وقد أصدرت وزارة التربية والتعليم دليلاً لتأليف الكتب المدرسية، وحددت فيه أهم المواصفات العامة للكتاب المدرسي (رشيد وآخرون، 2005) على النحو التالي:

أ. المحتوى: الانسجام مع فلسفة التربية وأهدافها في الأردن والتزام النتاجات العامة والخاصة من حيث مفرداتها وإستراتيجيات التعلم والتقويم، ملاءمته لمستوى التلاميذ العقلي والعلمي مراعاة الدقة والحداثة، و توظيف التكنولوجيا ومراعاة التدرج والتكامل في بناء المفاهيم، والاهتمام بالمهارات العقلية العليا، وتأكيد دور التلاميذ بحيث يكونوا مبادرين، وتحفيز التلاميذ على التعلم الذاتي، و تأكيد دور النوع الاجتماعي، وإيراد بعض المواقف والخبرات المميزة للمبدعين، وجود مقدمة للكتاب وخاتمة، وقوائم بالمحتويات والمصطلحات.

ب. اللغة: استخدام صيغة المخاطب، ووضوح التعبيرات اللغوية، وسلامة التراكيب اللغوية، وخلوها من التعقيد وخلوه من الأخطاء النحوية والصرفية، واستخدام المصطلحات العلمية واللغوية الصحيحة، وخلو الكتاب من الحشو والتكرار.

ج. عرض المادة وتنظيمها: مراعاة التوجهات الحديثة لدى إعداد النص، وتنمية مهارات حل المشكلات، وتحفيز التلاميذ على التفكير الإبداعي، وتنمية روح البحث، وتشجيع التلاميذ على أسلوب التعلم الذاتي، وتجنب الأسلوب السردي (التلقين)، والتدرج والتسلسل في تقديم الأفكار، و إبراز المفاهيم الأساسية، وإغناء النص بالصور والرسوم والجداول.

د. التقويم: وينبغي فيه مراعاة الاستراتيجيات الحديثة في التقويم المعتمدة على الأداء والقلم والورقة والملاحظة والاتصال، وأن يقيس المعارف والمهارات الأدائية والسلوكية لدى التلاميذ، وشمولية المستويات المختلفة من المعرفة ومراعاة الفروق الفردية من خلال تنوع الأنشطة والأسئلة والتدريبات، وتنوع أدوات التقويم وفعاليته، واعتبار التقويم موقفا تعليميا في تحسين عملية التعلم، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التقويم.

الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية

يرى (Banaszak, 1992) المشار إليه في نزال (2003) إن للدراسات الاجتماعية دور في تربية المواطن، إذ أنها من أكثر المواد اهتماماً بالإنسان، بل إن الإنسان موضوعها الرئيس حيث تبحث في جوانب شخصيته العقلية والانفعالية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبالمجتمع الذي يعش فيه، وتسعى إلى إعداده ليكون مواطناً صالحاً، يدرك معني المواطنة، وبناء الذات السوية القادرة على تحمل المسؤولية وهي طريق المجتمع للتقدم والتطور، ومواجهة الظروف الحياتية المتغيرة.

وينظر راجان (Ragan) ومكاولي (MacAulay) المشار إليه في نزال (2003) للدراسات الاجتماعية على أنها ذلك الجزء من المنهاج المدرسي الذي يتحمل المسؤولية الأساسية في مساعدة الطلاب في تنمية مفاهيمهم، ومهاراتهم واتجاهاتهم لحياة ناجحة ونشطة في مجتمعهم عالمهم .

ويتمثل الهدف النهائي للدراسات الاجتماعية في تنمية وتطوير السلوك السوي للطلاب في الناحتين الاجتماعية والشخصية، مما يسهم في إيجاد المواطن الصالح

والفعال في المجتمع، وينبع هذا السلوك من القيم والأفكار والاتجاهات التي يؤمن بها المجتمع الذي يعش فيه المتعلمون (نزال، 2003، ص29).

وتعد التربية الاجتماعية والوطنية الفرع الثالث من فروع الدراسات الاجتماعية الأساسية، فهي تختص بدراسة التنظيمات الحكومية وأساليب الإشراف عليها ومشكلاتها؛ ليشعر الإنسان بالمحيط الذي يعيش فيه شعوراً حقيقياً، وتسعى إلى إعداد المواطن الصالح عن طريق إحساسه بالمسؤولية اتجاه ما يسمى بالقومية المشتركة وإدراكه لوحدة التاريخ والثقافة والآلام والآمال والتطلعات والمصالح نحو بناء وطن واحد متكامل يساير كل التطورات في العلم والتكنولوجيا، كما تسعى إلى تنمية الاتجاهات والقيم، وتنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلمين (أبو سرحان، 2000).

من جهة أخرى، يرى مخفار (1996)، كما ورد في دراسة (المعيقل، 2004) أن التربية الوطنية هي ذلك الجانب من التربية الذي يشعر الفرد بموجبه صفة المواطنة ويحققها فيه، وهي أيضاً تعني تزويد التلميذ بالمعلومات التي تشمل القيم والمبادئ والاتجاهات الحسنة وتربيته إنسانياً ليصبح مواطناً صالحاً يتحلى في سلوكه وتصرفاته بالأخلاق الطيبة، ويملك من المعرفة القدر الذي يمكنه من تحمل مسؤولية خدمة دينه ووطنه ومجتمعه".

أما أليس (Ellis, 1980) فيشير إلى أن التربية الاجتماعية والوطنية هي إعداد التلاميذ لدورهم في المجتمع كمسؤولين وصانعي قرار ومواطنين يرعون مصالح الوطن.

وتعرّف الموسوعة العالمية للتربية (1985) التربية الوطنية بأنها: ذلك الجزء من المنهاج الذي يجعل الفرد يتفاعل مع أعضاء مجتمعه على المستويين المحلى والوطني، ومن أهدافها الظاهرة الولاء للأمة والتعرف على تأريخ ونظام المؤسسات السياسية، ووجود الاتجاه الإيجابي نحو السلطات السياسية والانصياع للأنظمة والأعراف الاجتماعية، والإيمان بقيم المجتمع الأساسية، وتشير الموسوعة إلى أن التربية الوطنية قد تشمل إعطاء معلومات عن موضوعات عن دول أخرى، لمساعدة الطلاب على اكتساب المواطنة على المستوى العالمي.

وبرز الاهتمام بمناهج التربية الاجتماعية والوطنية من توصيات المؤتمر الوطني الأردني التربوي (1987) على أهمية مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في صنع الإنسان الواعي، المتفاعل المنتمى ذي التفكير الناقد المتبصر (أبو سرحان، 2000).

وقد أشارت مناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى أهمية مادة التربية الاجتماعية والوطنية ودورها في العملية التربوية، ذلك أنها تهدف إلى بناء المواطن الفاعل بشخصيته وروحه وإيمانه بمواطنته وقيمه ومعارفه الاجتماعية الأساسية لاسيما وأن هذه المادة تفتح أمام التلاميذ نوافذ الوعي لدورهم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في مجتمعهم (وزارة التربية والتعليم، 2004).

وتلعب التربية الاجتماعية والوطنية دوراً مهماً في تعزيز الثقافة الوطنية، وإبراز الدور الهام الذي يحتله تراثنا الوطني والإسلامي الأصيل في نفوس شبابنا وعقولهم، وصيانة عقولهم من آثار الغزو الفكري الذي لا يناسبنا، حيث أنها عملية تعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأتِ مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها (سليمان ونافع، 2001).

وتذكر وزارة التربية والتعليم (2005) أن مبحث التربية الاجتماعية الوطنية من المباحث المهمة التي تساعد التلاميذ في تعرف هويتهم وتعزيز ولائهم وانتمائهم لها باستخدام مصادر معرفية متنوعة تساعدهم في اكتساب قيم واتجاهات إيجابية نحو مجتمعهم المحلي والعالمي، كما تسهم في تنمية الحس الإنساني، وتطبيق مبادئ الديمقراطية ومهارات التفاعل الإيجابي، والتفكير الناقد والإبداعي من خلال النظر بعمق إلى المشكلات التي تواجههم في سبيل وطنهم والانتماء إليه إيماناً وتفعيلاً لمفهوم الأردن أولاً، كما يزود التلاميذ بوسائل وتقنيات تكنولوجية حديثة تنمى القيم والمهارات (وزارة التربية والتعليم، 2003).

من هنا يتضح أن التربية الوطنية هي ذلك الجزء من المناهج المدرسية الذي يسعى إلى غرس القيم والمبادئ والاتجاهات الحسنة في نفوس التلاميذ، وتوجيههم إلى السلوكيات الاجتماعية والثقافية المحلية والعالمية الحسنة، وتزويدهم بالمهارات الحياتية اللازمة، ليصبحوا مواطنين صالحين يحبون وطنهم ويعتزون بالانتماء إليه، ويتحلون في سلوكهم وتصرفاتهم بالأخلاق الطيبة، ويشاركون بفعالية في القضايا الوطنية التي تعود عليهم وعلى وطنهم بالخير والنماء (نزال، 2003).

وبناءً على ما سبق يجمع التربويون على أن الهدف العام للتربية الوطنية يتمثل في إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح الذي يعرف حقوقه ويؤدي واجباته تجاه مجتمعه، وقد تعرض كثير من التربويين إلى ذكر أهداف تفصيلية للتربية الوطنية وذلك من منطلقات متعددة تأخذ في عين الاعتبار خصوصية كل مجتمع من حيث العقيدة التي يؤمن بها والفلسفة التي ينطلق منها، والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها. وحسب الموسوعة العالمية للتربية (1985) فإن الأهداف العامة للتربية الوطنية تتشابه إلى حد كبير في كثير من الدول، حيث تتفق على قائمة من القيم، والاتجاهات والمعارف.

وتسهم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في إعداد المواطن الصالح وفي تنمية معارفه ومهارته ولاسيما مهارة صنع القرار من أجل أن يسهم في بناء المجتمع بناءً سليماً ونظراً للدور الكبير الذي تلعبه هذه الكتب كان إلزاماً أن تنال قسطاً كبيراً من الرعاية والعناية من قبل المسؤولين في عمليات تأليف كتب الدراسات الاجتماعية والانتظام في تلك العملية بعيداً عن العشوائية من أجل تحسين عملية التعلم، وتقديم الأفضل للطالب حتى يتسنى له أن يحقق ما هو مأمول منه كمواطن صالح.(أبو سرحان ،2000)

وعلى الرغم من الأهمية البالغة لكتب التربية الوطنية إلا أن الباحثين الذين ركزوا اهتمامهم على دراسة هذه الكتب وجدوا أنها تفتقد لكثير من الأبعاد والاختيار الشامل الخاص، فقد أشار (Beck & Gromoll, 1989) إلى وجود مشكلات تواجه كتب التربية الاجتماعية، من مثل: أهداف المحتوى غير واضحة والخلفية المعرفية المفترضة، والتوضيحات الناقصة والتقديمات الرديئة.

كما أن اليوت (Elliott et.al, 1985) وجدا أن التخطيطات والرسوم البيانية في عشرٍ سلاسل لكتب الدراسات الاجتماعية ذات جودة عالية، ولكن المحتوى والتقديم والمدى والترابط مليئة بالمشاكل.

كما ويقول كنغ سي (King C, 1985) كمؤلف لعشرات الكتب في التربية الاجتماعية انه مقتنع بقيمة الكتب المدرسية كوسائل تعليمية ولكن نماذج الكتب المدرسية لا تساعد على الاكتشاف العلمي للمواضيع المعقدة، ونقاط الضعف الخطيرة الملتصقة بطبيعة الكتب المدرسية تجعلها الأداة الضعيفة لمثل هذه المهمة فهل يمكننا إعادة إعداد كتب التربية الاجتماعية وتهيئة تفكيرنا لأهداف ومهارات جديدة.

ويعد كتاب التربية الاجتماعية والوطنية في المدارس الأردنية أحد الكتب المنبثقة عن التطوير من أجل اقتصاد المعرفة حيث عملت على تطويرها وتحسينها سواء في المضمون أو في الشكل واعتمدت معايير وأسس معينة تحاكم في ضوئها الكتاب (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ولما كان تطور الكتب المدرسية عملية ضرورية لتحسين العملية التربوية كان لا بد من تقويم المناهج والكتب المدرسية والاستفادة من النتائج في تطوير، ولهذا تعتبر عملية تقويم الكتاب المدرسي على قدر من الأهمية وذلك للوقوف على نقاط القوة ومحاولة تعزيزها وتنميتها والتعرف على مواطن الضعف من اجل وضع العلاج المناسب لها.

والعملية التعليمية يمكن وصفها بأنها منظومة أو نسق يتألف من حلقات مرتبطة متفاعلة يؤثر بعضها في بعضها الآخر، وتشمل هذه الحلقات أهداف التعليم ومحتواه وأساليب التدريس ونظم التقويم، ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد أن أي تحديث لأحد هذه المكونات أو الجوانب لا بد وأن يكون له صداه وأثره في المكونات الأخرى (سعادة وإبراهيم، 2004).

التقويم

مفهومه وأهميته:

يعد التقويم بمثابة جهاز التحكم في المنظومة التعليمية كلها، وبالتالي فهو مسئول عن مسار العملية التعليمية في اتجاهها السليم من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها، وهو بهذا يسعى إلى تحقيق اكتمال هذه المنظومة ومن ثم تطويرها، إذ يعد حجر الأساس في التطوير، وهو أحد الأركان الجوهرية المنهاج ومقوماً أساسياً من مقومات العملية التربوية يواكبها في جميع خطواتها، إذ يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم، ويعد التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أي المنهاج دراسي (سعادة وإبراهيم، 2004).

يعرف على أنه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار. وقد ارتبطت العملية التربوية بالتقويم منذ زمن بعيد لمعرفة ما تحققه الجهود التربوية من نتائج، (هندي وآخرون، 1989).

وقد تطور مفهوم التقويم تطورا واضحا خلال الفترة الأخيرة نتيجة تأثره بالنظريات الحديثة فضلا عن التغيير في النظرة للدور المتوقع منه فقد عرفه بومجارتنز وجاكسون (Bumgartuer & Jackson, 1975) المشاراليه في سرحان (1985) بأنه: عملية تتضمن ثلاث خطوات رئيسة: جمع البيانات اللازمة باستخدام الوسائل المناسبة، ثم إصدار أحكام تقويمية على البيانات المتجمعة وفقًا لبعض المحكات التقويمية كالمعايير أو المستويات أو غيرها، ثم اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بموضوع التقويم استناداً إلى البيانات المتاحة (سرحان، 1985).

وبالسياق نفسه يؤكد بروفس (Provus) -المشار إليه في الشمري والدليمي (2003) أن الغاية من هذه العملية هي تحسين المنهاج وتطوير جوانبه النوعية، إذ يرى أن التقويم هو "عملية مقارنة الظاهرة المنهجية أياً كان مجالها بمعايير موضوعية يتقرر في ضوئها مصير المنهاج، إما تحسينه بالتعديل والتنقيح أو صيانته واستمراره أو إلغاؤه من التربية المدرسية نهائياً، أو في حالات أخرى تعديل المعايير المقترحة لقياسه وتقويمه.

وينظر سعادة وإبراهيم (2004) للتقويم على أنه عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية، بمعنى أنه يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع استعانة بالأدوات والقياسات المتعددة التي تقدم البيانات والأدلة الكافية عما يربد تقويمه، وتركز معظم التعريفات السابقة على ضرورة القيام بعملية التقويم وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية التي وضعها من قبل، وضرورة تقويم المعلومات للتوصل إلى القرارات التربوية السليمة.

وعليه فإن التقويم عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة بما يؤدى إلى إصدار أحكام تتعلق بالبرامج؛ مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك، كما أن التقويم يعطينا صورة صادقة على قدر الاستطاعة عن الأمر أو الشيء الذي نريد تقويمه عن طريق إصدار حكم عام وشامل عليه.

وإذا كان التقويم أمراً حتمياً في جميع مجالات الحياة، فإن أهميته تتزايد في المجال التربوي لأسباب متعددة في مقدمتها التقدم العلمي (إبراهيم والكلزة، 1990) وتأتى أهميته كونه من العوامل الأساسية في توجيه العملية التعليمية، فهو الوسيلة التي نحكم بها على فاعلية العملية التعليمية وهو أيضا الإستراتيجية العامة للتغير التربوي؛ لأن القيادة التربوية لاتخاذ قرارات التغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية (يونس وآخرون، 2004).

وترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل المنهاج، من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهاج حيث يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة وللمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، ذاك أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي لذلك يمثل التقويم حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير، ويساعد على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر (يونس وآخرون، 2004).

والتطوير التربوي يعتمد اعتماداً كبيراً على التقويم فهو يبدأ بالتقويم لتصوير الواقع وتحديد مشكلاته ويستخدم التقويم لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها

التحديث والتجديد وينتهي بالتقويم لتحديد مدى النجاح تمهيداً لحل المشكلات والتغلب على العقبات، وتحقيقاً لمزيد من التطوير والتحديث (سرحان، 1985).

ويشغل التقويم جانباً كبيراً من اهتمام المفكرين التربويين في مختلف دول العالم، وقدا عدت له دراسات متعددة نتج عنها ضروب من التطوير تمثلت في إدخال العديد من الاتجاهات المعاصرة في مجال تطوير المناهج وتبين جوانبها النوعية، (سعادة وإبراهيم، 2004) فعدوا عملية التقويم إحدى الخطوات الأساسية لعملية بناء المناهج إذ يساعد التقويم على تحديد نواحي القوة والضعف في المنهاج مادة وكتابا وطريقة ووسيلة ونشاطا وخطة وحياة مدرسية شاملة (إبراهيم والكلزه، 1990)، ويهدف التقويم إلى الإصلاح أو التعديل أو التحسين أو التطوير أو التغيير أو جميعها معا لأنه بكل ذلك وبجميع ما يؤديه من وظائف وخدمات يستهدف تحسين العملية التعليمية بجميع مقوماتها وسائر أبعادها (الشمري والدليمي، 2003).

في ضوء ما تقدم يمكن القول إن هناك اتفاقاً واضحاً بين التربويين والباحثين على أهمية التقويم في بناء المناهج وتطويرها، إذ يرى هؤلاء المربون أن نوعية عملية التقويم ليست شيئاً يجرى في نهاية تطبيق منهاج ما، إنما هي عملية تكامل مع عملية بناء وتنفيذه ومتابعة نتائج التنفيذ، ويعد بمثابة عميلة مرافقة لكل خطوة من خطوات بناء المنهاج فهي ضرورية في صياغة أهدافه، وفي تحديد محتواه، وتشخيص صعوبات تنفيذه، وبيان جوانب القوة والضعف فيه.

وبالتالي فإنه يهدف أساساً إلى تزويد متخذي القرارات بالمعلومات اللازمة لتطوير المناهج وتحسينها حيث يمدهم بمعلومات مهمة من خلال وصف أو تصوير إعداد متنوعة من العناصر المرتبطة ببرنامج يجرى فحصة كما تتضمن عملية التقويم إصدار أحكام تعبر عن وجهات نظر رؤية الأشخاص ذوي الصلة بالبرنامج (حمدان، 1997).

وتمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها الآخر وقد لخصها سرحان (1985): بتحديد الأهداف، وتحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها، والاستعداد للتقويم ويضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس،

والتنفيذ ويتطلب اتصالاً وثيقاً بالجهات المختصة، تحليل البيانات واستخلاص النتائج، والتعديل وفق نتائج التقويم وأخيراً تجريب الحلول والمقترحات.

أسس التقويم :

إن التقويم الجيد يرتكز على مجموعة من الأسس الهامة التي يجب مراعاتها وتوافرها حتى يتحقق الهدف من عملية التقويم ومن أهمها ما ذكره: سرحان، (1985) هندى (1984)؛ اللقاني، (1990)؛ الشمري والدليمي (2003)؛ سعادة وإبراهيم،(2004) ؛ يونس وآخرون، (2004)؛ McMillan، (2001) وهي أنها:

1. شاملة: بمعني أن التقويم لا بد أن يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وإبعادها، فإذا أريد تقويم بعض الكتب المدرسية فإنه يجب أن يكون هذا التقويم مشتملاً على مستوى هذه الكتب، ومدى مناسبتها للطلاب اللذين وضعت لهم، وكذا مناسبة ما فيها من معلومات وما تحتوي عليه من توجيهات...إلخ.
2. جزء منها عبارة عن عملية تشخيصية يحاول القائمون بها أن يبينوا مواطن القوة والضعف فيما يقّومونه، وهذه العمليات التشخيصية تحتاج إلى الدقة والموضوعية؛ لأنه على ضوء نتائجها ستوضع برامج للعلاج والتصحيح.
3. هادفة تبدأ بأغراض واضحة محددة فبدون تحديد الأهداف يكون التقويم تخبطاً عشوائياً لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة.
4. مستمرة ما استمرت العملية التربوية، أي أنها لا تتم دفعة واحدة وهدف التقويم المستمر هو الحصول على المعلومات اللازمة لتعديل أو تغيير إذا تطلب الأمر، ومن ثم إصدار الحكم أو القرار، بمعنى أن الحكم هو بداية التقويم ونهايته ومعرفة مدى ما تحقق من أهداف هذا، ومدى السرعة التي تم بها.
5. علمية: والتقويم العلمي يتصف بسمات أهمها الصدق والثبات والموضوعية، ويلتزم بالأسلوب العلمي في حل المشكلات.
6. وظيفية: بمعنى أنه يستفاد منها في تحسين العملية التعليمة وفي إحداث تغييرات إيجابية في جميع عناصرها.
7. تعاونية: أي يشارك فيها كل من يؤثر على العملية التربوية، ويتأثر بها كالمعلمين والتلاميذ.

ومما سبق يتطلب الأمر تقوّيم كتب التربية الاجتماعية تقويمًا مستمراً، خاصة إذا كان كتاب ناتج عن عملية تطوير ويمر في مرحلة تجريب على صعيد الواقع العملي في المدارس حيث يتم إدخال التعديلات المقترحة عليه من قبل المعلمين من خلال تقويمهم وإثرائهم للمنهاج، فالتقويم عملية ضرورية من أجل التطوير والتعديل، وهي عملية مستمرة لا يمكن فصلها عن العملية التربوية التعليمية، فالتقويم هو الأداة التي يمكن عن طريقها التأكد من نجاح أو فشل كتب التربية الاجتماعية الجديدة، وبذلك وجدت الباحثة أن عملية تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية أمر ضروري.

ويؤكد ماكنيل (McNeil, 1990) على أهمية التقويم لمجموعة من الأطراف فأصحاب القرار في المناهج المدرسية يهمهم معرفة مواطن القوة والضعف في المنهاج حتى يستطيعوا أن يتخذوا قرارات صحيحة، وكذلك أولياء الأمور والمعلمين يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهاج.

من هنا كان من الضرورة معرفة آراء من يوكل إليهم تنفيذ الكتاب وهم معلمو التربية الاجتماعية والوطنية، مما يجعلهم أكثر قدرة على تلمس نقاط قوة الكتاب وضعفها، الأمر الذي يعطي لتقديراتهم أهمية بارزة يقتضي أخذها بالاعتبار عند إجراء أي تعديل في الكتاب.

2.2 الدراسات السابقة:

إن منهاج التربية الاجتماعية والوطنية ذو أهمية بالغة فهو أداة المدرسة ووسيلتها لتحقيق أهداف المجتمع، ويتم ترجمة هذا المنهاج من خلال الكتاب الذي يعد المرجع الرئيس في المباحث والموضوعات التي تجيب على تساؤلات الطلبة ومستجدات العصر، لذا أولت المؤسسات التربوية اهتماماً كبيراً في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية (أبو سرحان، 2000)، كما أُجريت العديد من الدراسات والأبحاث التي تسعى إلى تقويمها وتحليلها فتمكنت الباحثة من حصر عدد من هذه الدراسات ووجدت انه من الأنسب تصنيفها على النحو الآتي:

أولاً: دراسات تتعلق بتقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية.

ثانياً: دراسات تتعلق بتقويم وتحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية.

وقد تم تصنيف هذا القسم إلى ما يأتي:

أ. دراسات تتعلق بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية.

ب. دراسات تتعلق بتقويم كتب الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر أطراف العملية التعليمية (المشرف، والمعلم، والطالب)؟

ج. دراسات تتعلق بتحليل وتقويم كتب الدراسات الاجتماعية معاً.

أولاً: دراسات تتعلق بتقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية:

ستعرض الباحثة تحت هذا العنوان دراسات أجريت لتقويم منهاج التربية الاجتماعية وذلك إما باستطلاع آراء أطراف العميلة التعليمة أو بتحليل المنهاج من قبل الباحثين، ويمكن اعتبارها ذات صلة بموضوع الدراسة لان الكتاب احد عناصر المنهاج الرئيسة.

أجرى (سعادة، 1987) دراسة هدفت إلى تقويم مناهج التربية الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن، وإظهار نقاط القوة والضعف في محتواها. كشفت الدراسة عن الارتباط العالمي بين محتوى المناهج والأهداف العامة المقترحة وتسلسلها المنطقي وحداثتها في حين كشفت الدراسة عن جوانب ضعف كان أهمها: تركيز المحتوى على الحقائق، وعدم الاهتمام بالمفاهيم والنظريات والتعميمات وضعف الارتباط بين المحتوى والمشكلات الاجتماعية، وقلة الخرائط فيها، وعدم تشجيع الطلاب على البحث، وصنع القرار بأنفسهم، وضعف التركيز على الأحداث الجارية، والبيئة المحلية كما لا يساعد محتواها على تنمية التفكير الناقد لديهم.

وهدفت دراسة (الخياط، 1988) إلى تقويم منهاج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بالكويت لتطويره وزيادة فاعليته، وتأثيره في تحقيق الأهداف المنشودة من المنهاج، والتوصل جوانب القوه والضعف وذلك من خلال توزيعه استبانه على (95) مدرسة و(25) موجهاً فنياً واشتملت الاستبانة على خمسة مجالات: أهداف منهاج التربية الاجتماعية والوطنية، اختيار المنهاج وتنظيمه، استخدام التقنيات التعليمية ومصادر التعلم، النشاطات، أساليب التقويم ونتائج التعلم، ومن النتائج التي

توصل إليها فيما يتعلق بالأهداف: أن درجة انسجامها مع الأهداف العامة للتربية في المرحلة الابتدائية متوسطة، لكنها منسجمة بدرجة عاليه مع الأهداف العامة للمواد الاجتماعية لكافة المراحل وتركز بشكل كبير على طبيعة المجتمع الكويتي، ولكنها تركز بشكل أقل على طبيعة التلميذ في عمر المرحلة الابتدائية، ولا تتفق كثيراً مع حاجات التلاميذ وميولهم، وكذلك مع روح العصر، ودرجة وضوحها وتكاملها متوسطه وغير محدودة وتركز على الجوانب المعرفية أكثر من الأدائية والانفعالية ولا تتصف كثيراً بالواقعية، والموضوعية، والوظيفية وأما النتائج المتعلقة بمحتوى المنهاج وتنظيمه، فتوصل على أنه منظم على شكل وحدات دراسية كما انه يركز على المعلومات لا على حاجات الطلاب وميولهم أو حاجات المجتمع، ودرجة مناسبته للمستوى العقلي للطالب متوسطه ويركز على الحفظ والاستظهار، ويهتم بالمستويات الدنيا من الأهداف العقلية، ودرجة توافر تقنيات التعليم متوسطة ويعتبر الكتاب المدرسي المصدر الرئيسي للمعلمين ونادراً ما يستعينون بمصادر أخرى كالبيئة المحلية، وإما النشاطات فتركز على التقليدية منها كالخرائط أو الأنشطة التي تحقق أهدافاً معرفية أكثر من غيرها واستخدام المكتبة قليل وفي مجال التقويم يركز على الاختبارات الموضوعية لضعف الطلاب في الإملاء والتركيز على قياس الجوانب المعرفية أكثر من غيرها.

وأجرى بروفي (Brophy, 1992) بدراسة هدفت إلى تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية وكان محور الاهتمام للدراسة (الأهداف والمحتوى، وأسلوب عرضه، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والواجبات، والتقويم)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لم تكن الأهداف مصاغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين. ولم تركز على مستويات التفكير العليا كالتحليل وإصدار الأحكام وكان تركيزها على التعميمات والحقائق، أما المحتوى فقد ركز على الحقائق، أما المبادئ والتعميمات فكان التركيز عليها قليلاً.

وهدفت دراسة (عواد، 1994) إلى تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن وذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف في المنهاج نفسه حسب رأى

معلمي الصف ومشرفي المرحلة ولتحقيق ذلك طور الباحث استبانة مكونة من ستة مجالات تقويمية: أهداف المنهاج، ومحتواه، والأساليب والوسائل، والأنشطة، والتقويم، والإخراج الفني للكتاب، ودليل المعلم. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: اجمع معلمو الصف ومشرفي المرحلة على اعتبار جميع مجالات تقويم المنهاج قوية الفاعلية باستثناء مجال التقويم وكذلك اعتبار مدى تركيز الأساليب والوسائل والأنشطة على استخدام التمثيليات الهادفة، ولعب الأدوار والإحداث الجارية متوسطة الفاعلية في حين تركيز مشاركة ولى الأمر في وضع أهداف المنهاج فكانت ضعيفة كما تباينت الآراء حول (16) فقرة ففي حين عدها معلمو الصف نقاط متوسطة الفاعلية، عدها مشرفو المرحلة نقاط قوة في المنهاج.

وقام (المعيقل، 2004) بدراسة هدفت إلى تقويم المنهاج التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية، والتي تناولت تحليل وتقويم واقع أنشطة التعليم في مقررات التربية الوطنية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من حيث أعدادها، وأنواعها، وتوزعها، واستقصاء آراء معلمي المادة في مدينة الرياض حول ثلاثة محاور هي: موافقة الأنشطة للمعايير المفترضة، ومدى توافر عوامل نجاحها، ومدى تحقق أهدافها. وقد اتبع الباحث أسلوب تحليل المضمون لرصد أعداد الأنشطة وأنواعها وتوزعها على المراحل الدراسية الثلاث بصفوفها التسعة وأظهرت نتائج الدراسة وجود (277) نشاطاً في مقررات التربية الوطنية موزعةً على اثني عشر نوعاً من الأنشطة. وأظهر التحليل وجود خللٍ في توزع تلك الأنشطة على المراحل والصفوف الدراسية؛ حيث خلا كتابان الرابع والخامس الابتدائي من أي نشاط، كما خلت المرحلتان الابتدائية والثانوية من بعض الأنشطة، بينما كانت المرحلة المتوسطة أكثر تكاملاً وتوازناً.

واستخدم استبانه لاستطلاع آراء (710) معلمين حول المحاور الثلاثة للأنشطة، فقد أظهرت نتائج الدراسة تواضع نظرة المعلمين للمحاور الثلاثة في الأنشطة بشكلٍ عام حيث لم يصل أي محور إلى درجة "موافق"، ظهر أن معلمي المرحلة المتوسطة كانوا الأعلى متوسطاً في محورين هما: مدى توافر المعايير المفترضة بالأنشطة ومدى تحقق أهدافها، بينما لم تظهر فروقٌ بين المعلمين في

المحور الثالث المتعلق بمدى توافر عوامل نجاح الأنشطة، كما لم تظهر فروقٌ بين المعلمين من المرحلتين الابتدائية والثانوية في أي محور.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت المعايير التي يجب توافرها في المنهاج ليكون ملائما دراسة مكدئيل (McDaniel, 1984) التي هدفت إلى معرفة الحاجات والأولويات الخاصة بتدريس منهاج التربية الاجتماعية، ورصدت من نتائج متابعة وتقييم خطة سداسية في مدارس البوكيرك الحكومية (Bukuerkue Public School) بولاية نيومكسيكو بالولايات المتحدة الأمريكية أظهرت الدراسة نتائج عدة منها في مجال الأهداف: يفترض حسن اختيارها، وأن تساعد الدراسات الاجتماعية على تحقيق أهداف التربية كما يفترض أن يكون أهدافاً عملية متفقة مع حاجات الطلاب، وأما فيما يتعلق بالمحتوى فيفترض أن يكون مشوقاً للطلاب والمعلمين والآباء وأن يعكس أهداف المنهاج وأن يشمل جانباً عملياً إلى الجانب النظري وأن يؤخذ من مراجع ومصادر مناسبة، وأما بالنسبة للوسائل والأساليب فيفترض أن تكون متنوعة تساعد على تحقيق الأهداف أما طرق التقويم فيفترض أن تقيس ما تعلمه التلميذ وأن تركز على الاتجاهات إلى جانب الأهداف الأخرى وأوصى بالاستفادة مما توصل إليه في مجال منهاج الاجتماعيات في المناهج الأخرى.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بتقويم منهاج التربية الاجتماعية الوطنية ما يلي:

إن معظم أدوات الدراسات انصب على الاهتمام بمجالات التالية: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب ووسائل التدريس، وأساليب التقويم.

أجمعت نتائج معظم الدراسات على ضرورة إجراء تعديل ومراجعة لمنهاج الدراسات الاجتماعية فهو يعكس مشكلات الفرد والمجتمع، ولا يساعد على تنمية التفكير الناقد ولا يراعى الفروق الفردية كدراسة (سعادة، 1987) وكذلك يركز على الحقائق وعلى الطرق التقليدية في التدريس ولا ينوع في الوسائل كدراسة (بروفي، 1992) في حين أشارت أخرى إلى انسجام أهداف المنهاج مع الأهداف العامة للتربية ومواكبة المنهاج لروح العصر كما أكدت بعضها على ضرورة مشاركة

أطراف العملية التعليمية في بناء وتقويم المنهاج كدراسة (الخياط، 1988)، ودراسة (عواد، 1994)

ثانياً: دراسات تتعلق بتحليل وتقويم كتب الدراسات الاجتماعية:

تصدى كثير من الباحثين لإجراء جملة من البحوث والدراسات حول كتب التربية الاجتماعية إما تحليلاً أو تقويمياً فمنها ما تناول جميع كتب الدراسات الاجتماعية ومنها ما تناول بعضها كالجغرافيا والتاريخ، وستعرض الباحثة هذه الدراسات التي تم تصنيفها حسب طرقها إلى ثلاث فئات هي:

أ. دراسات تتعلق بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية:

وأجرى (أبو حلو،1986) دراسة هدفت إلى تحليل كتب التربية الاجتماعية المقررة للصفوف الرابع، الخامس، السادس الابتدائي في الأردن من الجوانب التالية: خصائصها العامة، الأهداف التي سعت لتحقيقها، مجالات محتواها نوع التصميم المتبع في بناء محتواها، مدى التزام تنظيم خبراتها بالتتابع والاستمرارية، مدى وظيفة الوسائل، والأنشطة، وطرق التقويم الواردة فيها، ولأغراض الدراسة صمم أداة مكونة من عشرة أسئلة تتعلق بالجوانب التي أراد دراستها، ثم حلل محتوى الكتب الثلاثة، ومما توصل إليه عدم تأليفها على أساس حاجات الفرد والمجتمع، وعدم تجريبها قبل إقراراها، وعدم وجود مواد إضافية لها، وعدم ذكرها لكيفية مساهمتها في تحقيق أهدف المرحلة الأساسية ما عدا كتاب الصف الرابع، وعدم ترجمتها الأهداف العامة لأهداف سلوكية تعليمية، كما أنها تخلو من الفهارس الخاصة بالوسائل والأنشطة، وتوصل إلى أن كتاب الجغرافيا يشكل المحور الأساسي لكتاب الصف الرابع، بينما يمثل التاريخ المحور الأساسي لكتابي الصفين الآخرين، كذلك اتصاف تنظيم خبراتها بعدم مراعاة الاستمرارية، وعدم الترابط، وعدم تنوع الوسائل الواردة فيها، كما أنها تركز على الأسئلة المقالية والموضوعية، كذلك ركز كتاب الصف الرابع على التقويم التكويني والختامي بينما اقتصر التقويم في الكتابين الآخرين على الختامي فقط.

أما دراسة شن (Chen, 1997) فكان الهدف منها تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الخامس والسادس الابتدائي للعام الدراسي (1995/

1996) في تايون بجمهورية الصين الوطنية، لمعرفة مدى اشتمال هذه الكتب على الجوانب السياسية والاقتصادية، والاجتماعية الموضحة في معايير مناهج التعليم الابتدائي في عام (1993)، وتحديد ما إذا كانت الأسئلة التعليمية المتضمنة في هذه الكتب ترقى وتنمي التفكير الناقد لدى مواطني المستقبل في تايوان بجمهورية الصين. وقد اعتمدت منهجية هذه الدراسة على أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تحليل الجمل والعبارات في الكتب المدرسية؛ لوصف التركيبة الاجتماعية لتايوان، وأهداف التعليم الابتدائي لعام (1993)، كما تم تحليل عينة عشوائية من الأسئلة التعليمية في الكتب المدرسية للطلاب، وكتب النشاط ودليل المعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الكتب ألمّ بوضوح بالظروف والأحوال السياسية، والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع التايواني كما انه يفتقر إلى الفرص لتنمية التفكير الناقد، والتجاهل الواضح في الكتب لأي تركيز على الشخصيات، وبالنسبة للأسئلة التعليمة كانت متمركزة في المستويات الدنيا من المجال المعرفي لبلوم –التذكر والفهم والتطبيق.

ب. دراسات تتعلق بتقويم كتب الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر أطراف العملية التعليمية (المشرف، المدير، المعلم والطالب):

أجرى أليوت ونيجل وودورد (Elliott & Nagel & Woodword, 1985) دراسة هدفت إلى تقويم عشرة كتب حديثة من كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، وقد تم التوصل إلى أن هناك مشكلات رئيسية تعاني منها تلك الكتب وهي: عدم وجود ترابط وتتابع في محتوى الكتب الذي يؤدي إلى تطوير المفاهيم والمهارات والتعميمات من مستوى لآخر وعدم تركيزها على المستوى العالمي والثقافات المتعددة، بل ركزت على دراسة الولايات المتحدة الأمريكية، وجاءت معظمها متشابهة في محتواها وفي منهجية بحثها ومجالاتها وتتابعها، ولم تعرض كثيرًا من موضوعاتها بعمق بل تم تغطيتها بمعلومات سطحية كما شملت مهارات محددة يمكن قياسها بسهولة ولم تشمل مواد إضافية تعليمية.

كما أجرى (عبد الله، 1991) دراسة تقويمية لكتب الجغرافيا في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، واشتملت عينة الدراسة على

(636) طالباً وطالبة و(64) معلماً، طور لإغراض الدراسة استبانتين، إحداهما للطلاب والأخرى للمعلمين اشتملتا نفس الأبعاد المتمثلة في: الشكل العام للكتاب، وإخراجه الفني، محتواه، لغته، أسلوب عرض الوسائل التعليمية، أسئلة التقويم الواردة فيه، ومن النتائج التي توصل إليها: افتقار الكتاب للغلاف الجيد المتين، وعدم جاذبيته، وعدم مناسبة عدد الحصص المقررة له مع حجمه، عدم مراعاته البيئة المحلية ونشاطاتها، وعدم اهتمامه بالتطورات العلمية، وعدم إبرازه مفاهيم كل وحدة، وكثرة الحشو، والتكرار، وعدم وضوح مصلحاته، وعدم حث أساليب عرضه الطلاب على المطالعة، والتعلم الذاتي والتفكير، عدم حداثة البيانات الواردة فيه، وعدم وضعها في المكان المناسب لها، وعدم جاذبية الوسائل المستخدمة، وعدم كفايتها وتنوعها، وتركيز الأسئلة الواردة على قياس مستوى التذكر، بشكل عام جاءت تقديرات المعلمين والطلاب لجميع الأبعاد متوسطة.

أجرى كل من جيناجيلو وكابلان (Giannagelo & Kaplan, 1992) دراسة هدفت إلى تقويم أربعة كتب جديدة في الدراسة الاجتماعية المستخدمة في المدارس الحكومية في مدينة ممفيس التابعة لولاية تنسي الأمريكية وهذه الكتب هي جغرافيا العالم وتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية والاقتصاد والحكومة في أمريكا، وتم تقويم كل كتاب باستخدام معايير تضمنت، عدد المفاهيم المعروضة وتتابعها، ومدى التركيز على تنمية مهارات حل المشكلات وتقليل أسئلة الكتب في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي وأنماط التقويم في كل كتاب ودلت النتائج إلى لن الكتب الأربعة لم تراعى هذه المعايير بشكل كلي بل بشكل جزئي فقط.

وأما دراسة (خليل، 1993) هدفت إلى تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي بشكل إجمالي وتقويم وحداته الثلاث وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي المادة وجميع المديرين والمديرات المتخصصين في هذه المادة وعددهم (59) ومن جميع المعلمين والمعلمات لهذه المادة البالغ عددهم (175) في وكالة الغوث في العام (1993/1992) وقد صمم الباحث استبانه لهذا الغرض تكونت من ستة مجالات تشمل: تميز الإخراج بوضوح الطباعة وبروز العناوين الرئيسة والفرعية وجودة الورق المستخدم إلا أن الرسوم والخرائط كانت

غير واضحة بدرجة كبيرة أما لغة الكتاب فقد تميزت بخلو الكتاب من الأخطاء الإملائية والنحوية وروعيت علامات الترقيم، كما كانت الجمل متناسبة في الطول، إلا انّه لم يكن هناك اهتمام بتبسيط المصطلحات والتعبيرات الفنية. أما المحتوى فإنه يتناول مشكلات المجتمع، ولا يراعى ميول وحاجات الطلبة، ولا يهتم بتنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، ولا يراعى التكامل مع المواد الأخرى، بالإضافة إلى أن مادته لم تكن متدرجة من السهل إلى الصعب. أما أسلوب العرض فقد كانت الأفكار غير منظمة وغير متسلسلة ولا يربط السابق باللاحق في المادة الدراسية. كما أن الوسائل التعليمية لم تكن بالمتنوعة ولا الجذابة، وكذلك لم تتوفر الدقة والوضوح في المعلومات وعدم انسجام الألوان ومناسبتها مع هدف الوسيلة. والتقويم لا يقيس جميع جوانب المحتوى ويقل تنوع الأسئلة الموضوعية والمقالية فيه.

وأما دراسة (الطورة، 1994) فهدفت إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي في الأردن، من وجهة نظر المعلمين لمعرفة جوانب القوة والضعف فيها. واعد الباحث لغرض دراسته استبانه مكونة من (57) فقرة، اشتملت على سبعة مجالات، هي: الإخراج الفني، والمحتوى، وأسلوب العرض، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، ووسائل التقويم. وكانت عينة الدراسة مكونة من (100) معلم ومعلمة، ممن يقومون بتدريس كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس من مدارس محافظات جنوب الأردن. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث: جاءت في المستوى القوي (27) فقرة في كتب التاريخ و(46) فقرة في كتابي الجغرافيا والتربية الوطنية. أما بقية الفقرات فجاءت في المستوى المتوسط في الكتب الثلاثة. وكان أفضل مجالات الكتب الثلاثة تقديراً مجال الإخراج الفني. أما اقل المجالات تقديرا فهو مجال أساليب التقويم في كتابي التاريخ والجغرافيا، ومجال المقدمة في كتاب التربية الوطنية، ونالت مجالات الوسائل والأنشطة والتقويم وأسلوب العرض تقديرات متوسطة في كتاب التاريخ، في حين نالت بقية المجالات تقديرات قوية. أما مجالات كتاب الجغرافيا فجاءت في المستوى القوي. أما مجالي المقدمة ووسائل التقويم في كتاب التربية الوطنية، فجاءت في مستوى متوسط وبقية المجالات جاءت في مستوى قوي. وقد نالت كتاب

التاريخ تقدير إجماليا متوسطا، في حين نال كتابا الجغرافيا والتربية الوطنية تقديرا إجماليا قويا.

وأجرى (خريشة، 1994) دراسة هدفت إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء قائمة من المعايير أعدها الباحث اشتملت على (119) معياراً موزعاً على ستة مجالات هي: إخراج الكتاب والمحتوى وعرض المحتوى والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والأسئلة والتدريبات، وتم توزيع القائمة على عينة الدراسة المكونة من (159) معلماً و(16) مشرفا تربويا للتعرف إلى درجة تقديرهم لمدى توفر معايير كل مجال من المجالات الستة، ومدى توافر معايير هذه المجالات الستة ومدى توافرها مجتمعة، وبعد استخدام الباحث للأهمية النسبية والمتوسطات الحسابية كانت نتائج الدراسة كما يلي: تتحقق معايير المجال الأول المتعلق بالشكل والإخراج بدرجة عالية لدى المعلمين والمشرفين، وتتحقق معايير المجال الثاني المتعلق بالمحتوى بدرجة عالية لدى المعلمين وبدرجة متوسطة لدى المشرفين، وتتحقق معايير المجال الثالث المتعلق بعرض محتوى الكتاب بدرجة متوسطة لدى المعلمين وبدرجة ضعيفة لدى المشرفين، أما معايير المجال الرابع المتعلق بالوسائل التعليمية، والمجال الخامس المتعلق بالأنشطة التعليمية والمجال السادس المتعلق بالأسئلة والتدريبات فقد تحققت بدرجة ضعيفة لدى كل من المعلمين والمشرفين، وتحققت معايير المجالات الستة مجتمعة بدرجة متوسطة لدى كل من المعلمين والمشرفين التربويين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة تقدير كل من المعلمين والمشرفين لمدى توافر معايير المجالات الأول والثاني والثالث لصالح المعلمين والمجالين الخامس والسادس لصالح المشرفين. ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في درجة تقدير كل من المعلمين والمشرفين لمدى توافر معايير المجال الرابع ولمدى توافر معايير المجالات الستة مجتمعة.

أما دراسة (الخياط وكرم، 1994) فقد هدفت إلى تقويم كتاب التاريخ للصف الأول بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام لدولة الكويت، في ضوء

المستجدات التي طرأت على المجتمع الكويتي بعد العدوان العراقي عيها، ومن خلال مراجعة الاتجاهات العالمية، والبحوث التربوية في هذا المجال.

ولقد قام الباحثان بتصميم استبانه، هدفت إلى استطلاع آراء معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في كتاب التاريخ، قسمت إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي: مدى تحقيق الكتاب للأهداف، ومدى توافر مواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وسؤالان مفتوحان حول المشكلات التي تواجه تطبيق الكتاب والمقترحات والتوصيات لتطويرها.

وقد بلغت عينة الدراسة (220) معلماً ومعلمة، منهم (57) معلماً، (163) معلمة للمرحلة المتوسطة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المناطق التعليمية المختلفة، بشرط ألا تقل سنوات الخبرة عن تسع سنوات.

وأظهرت النتائج أن الكتاب المدرسي يحقق الأهداف التعليمية التي وضع من اجلها بدرجة عالية وبالأخص المتعلقة بمعرفة المتعلم للأسباب الحقيقة للعدوان العراقي على الكويت في حين أن الأهداف الوجدانية والمهارية لم تحقق بدرجة عالية وفيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد اتضح تدني الموافقة على بنود الاستبانة حول مدى مطابقة كتاب التاريخ لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد. ولقد عززت نتائج الدراسة استجابات أفراد العينة حول البنود المفتوحة في الاستبانة حيث حدد أفراد العينة المشكلات التي تواجه تطبيق الكتاب، وكذلك اقتراح الحلول لتطويرها.

كما وأجرى (غزاوي، 1995) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف فيه من خلال تقديرات المعلمين لمعرفة المعايير الواجب توفرها في الكتاب ومدى توفر كل معيار ومدى توافر معايير كل مجال من المجالات السبعة والأهداف والمحتوى وأسلوب عرض المحتوى وتنظيم الكتاب وهيكلته والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والتقويم ومدى توافر معايير المجالات السبعة مجتمعة في كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع كما يقدرها المعلمون الذين يدرسون الكتاب. تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة ممن يقومون بتدريس كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع، وتكونت أداة

الدراسة من استبانة طورها الباحث واشتملت على (87) فقرة موزعة على سبعة مجالات رئيسية: الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، وتنظيم الكتاب وهيكلته، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتقويم وأظهرت نتائج الدراسة أن الأهداف العامة والتعليمية لمناهج الكتاب ترتبط بأهداف فلسفة التربية والتعليم في الأردن، وبأهداف المرحلة الأساسية والأهداف مصاغة صياغة سلوكية متوازنة وبالنسبة للمحتوى فقد تم مراعاة البنية التنظيمية والمنطقية فيه والتكامل بين مكونات الموضوع الواحد والأسس النفسية ومبادئ التعلم ونظرياته إلا أن المحتوى لم يهتم بمعالجة المشكلات الاجتماعية والثقافية والسياسية، ولم تنتهي كل وحدة بخلاصة مناسبة، ودلت النتائج على عدم اشتمال الكتاب على قوائم خاصة بالمفاهيم والمصطلحات وقراءات إضافية، أما الوسائل فقد كانت متنوعة ومرتبط بالمحتوى لكنها غير كافية من حيث العدد والحيز. فيما يتعلق الأنشطة فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنها لا تراعى توظيف مصادر التعلم المختلفة من مكتبة وبيئية وأحداث جارية وتعيينات بيتيه، إضافة إلى عدم توافر أسئلة تقويمية بعد نهاية كل وحدة دراسية كتقويم ختامي.

كما وأجرى (الراسبي، 1998) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب "الدراسات الاجتماعية" للصف السادس الأساسي في سلطنة عُمان من خلال الكشف عن مجالات القوة والضعف، ونقاط القوة والضعف ضمن كل مجال فيه ومعرفة إذا كان هناك فروق في تقديرات المعلمين لمجالات تقويم الكتاب مجتمعة حيث طور الباحث استبانة تكونت من (94) فقرة تناولت المجالات التالية: المقدمة، الأهداف، والمحتوى، وطريقة عرض المحتوى، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والإخراج الفني وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (92) معلماً ومعلمة و(32) موجهًا وموجهة وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

أجمع المعلمون والموجهون على اعتبار جميع مجالات تقويم الكتاب قوية باستثناء مجال أساليب التقويم عدّه المعلمون مجال قوة، في حين عدّه الموجهون مجالاً متوسط الفاعلية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول كل من مجالات: المقدمة، وأساليب التقويم، ولغة الكتاب، والإخراج الفني للكتاب وذلك لصالح فئة

المعلمين، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول كل من مجالات: الأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والموجهين للكتاب بصفة عامة

وقام منتروب (Mintrop, 2003) بدراسة هدفت إلى تحديد وتقويم محتوى مادة التربية الاجتماعية والوطنية من وجهة نظر المختصين والمعلمين والطلاب وأثر المادة على سلوك الطلاب. وجد الباحث أن الغالبية العظمى من المعلمين (80-90%) في معظم الأقطار الثمانية والعشرين المشاركة في الدراسة يرون أن هذه المادة مجدية للطلاب والدولة. ولم تكن نظرة المعلمين متطابقة حول أهمية الموضوعات التقليدية في التربية الوطنية مثل التاريخ الوطني، وإطاعة القانون، والانخراط في الأحزاب السياسية والاتحادات العمالية والخدمة العسكرية، وكذلك الموضوعات الأكثر حداثة مثل حقوق الإنسان، والبيئة، والموضوعات ذات الصفة العالمية. كما أظهرت الدراسة أن الطلاب في سن (14) سنة لا يميلون إلى الأمور السياسية، في حين أن (80%) من هذه الفئة ترغب في التصويت عندما يحين الوقت لذلك، ويرون أن التصويت يمثل مشاركتهم السياسية. وفيما يتعلق بالأنشطة الاجتماعية، فإن أكثر من نصف هؤلاء الطلاب يحبذون جمع المال لأسباب اجتماعية تعود بالنفع على المجتمع.

ج. دراسات تتعلق بتحليل وتقويم كتب الدراسات الاجتماعية معاً:

أجرى (الخوالدة، 1986) دراسة هدفت إلى تقويم كتب الاجتماعيات للمرحلة الإعدادية في الأردن وتحليلها، واشتملت عينة الدراسة على الكتب الستة المقررة للصفوف الإعدادية في مبحث الاجتماعيات، واستخدم المسح الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وطور لهذا الغرض أداة خاصة سميت نموذج التقييم التحليلي لمحتوى كتب الاجتماعيات في المرحلة الإعدادية في الأردن، اشتمل النموذج على اثنتي عشر سؤالا تتعلق: بشكل الكتاب وميكانيكية تأليفه، الأهداف التعليمية للكتب، المحتوى والخبرات التعليمية، أساليب التدريس والوسائل التعليمية الموجودة، أساليب التقويم المتبعة فيها.

أظهرت نتائج الدراسة نقاط ضعف منها: سوء تنظيم الكتب الدراسية، سوء الإخراج الفني للكتاب، عدم إتباع منهجية سليمة في تأليفها، عدم واقعية الأهداف، وعدم اتفاقها مع اهتمامات الطلاب، كما أظهرت الدراسة عدم وظيفة المحتوى بالنسبة للطلاب، والأساليب المتبعة في تدريسها لا تنسجم مع طبيعة مبحث الاجتماعيات، ولا تحفز الطلاب على التعلم الذاتي، وأساليب التقويم الواردة فيها عشوائية، غير منظمة، تهتم فقط بمدى حفظ الطلاب للمادة ولا تهتم بمدى تغير سلوكهم نحو الأفضل، ولا بمدى تحقق الأهداف التربوية لهم، كما أظهرت اختلاف حجم الكتب موضوع الدراسة، رغم تساوي عدد حصصها الأسبوعية، كما أنها لا تشتمل على معلومات على المؤلفين، وتخلو من إرشادات للمعلمين، وتركز على مستوى التذكر من الأهداف، وأهدافها غير مترابطة ولا تتصف الخبرات الواردة فيها بالتكامل والتتابع، ولا تهتم بحاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية، والوسائل التعليمية فيها غير كافية، لكنها أظهرت ارتباط الأهداف بفلسفة التربية والتعليم في الأردن، وكثرة الأنشطة، وارتباطها بحياة الطلاب وبيئيتهم المحلية.

أجرى (الشقران، 1992) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس في الأردن، ولتحقيق المعايير التربوية في محتواه، ومدى تحقيق المعايير الفنية في إخراج الكتاب، ومعرفة وجهات نظر معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصف المذكور للمعايير التي يفترض توافرها في الكتاب من حيث إخراجه ومحتواه ومدى اشتراكية الكتاب للطالب ومستوى مقروئيته وللإجابة عن السؤال الأول حلل الباحث الكتاب المذكور، وأما لإجابة السؤال الثاني فقد اخضع الكتاب للتقويم في ضوء المعايير الخاصة بالإخراج الفني للكتاب وشكله الجيد، وأما عن السؤال الثالث فقد صمم استبانه شملت المعايير الفنية التربوية التي يفترض توافرها في الكتاب الجيد ووزعها على (100) معلم ومعلمة من معلمي الصف الخامس الأساسي، وأما عن السؤال الرابع فاستخدم طريقة رومي (Romey's Formal) لتحديد مدى اشتراكيته، والسؤال الخامس فاستخدم اختبار كلوز (Close- Test) لقياس مستوى مقروئيته. ومما توصل إليه مناسبة محتوى الكتاب

وإخراجه للطلاب، وخلوه من الأخطاء العلمية والطباعية، وجاء في عرض المادة مراعيا البنية المنطقية لها، وأسئلته متنوعة، ومراعية لمجالات الأهداف الثلاثة، وانسجام الأهداف مع المحتوى، واحتوائه على حقائق واستنتاجات لكن درجة سماح الكتاب للطالب بالمشاركة غير مناسبة إذ يضعه في مستوى الإحباط، ونسبة قليلة فيه تضعه في مستوى التعلم الذاتي.

كما قام (يحيى، 1992) بإجراء دراسة تهدف إلى تحليل وتقويم كتاب الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي بمدارس البنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء ثلاث متغيرات أساسية هي: تحليل المحتوى وتحليل مدى توافر الوسائل التعليمية وتقويمها وتحليل وتصنيف الأسئلة التقويمية ولتحقيق تلك المتغيرات انبثقت منها أسئلة رئيسة تمثلت في المحاور السابقة. واستخدم الباحث النسب المئوية، والتكرارات في لمعالجة الإحصائية؛ وذلك لمناسبتها لطبيعة هذه الدراسة وذلك على النحو التالي: تحليل وتصنيف المادة العلمية إلى المعارف، والقيم، والاتجاهات، والمهارات، و تحليل وتصنيف المحتوى المادة المعرفية إلى الأنواع الرئيسية التي تقسم إليها، تحليل الوسائل التعليمية وتصنيفها إلى فئات، بالإضافة إلى تقويمها، وتحديد صلاحيتها، وحداثة معلوماتها، وتحليل الأسئلة التقويمية وتصنيفها إلى المجالات الرئيسة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، وتحليل الأسئلة التقويمية وتصنيفها إلى المستويات التي تقسم إليها، تحليل الأسئلة التقويمية وتصنيفها إلى أسئلة مقاليه، وموضوعية.

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: تركيز المحتوى الحقائق والمعلومات الجغرافية أكثر من تركيزه على المفاهيم والمبادئ العامة، وتركيزه على الجوانب المعرفية وإغفال الجوانب المهارية والوجدانية، عدم توافر الوسائل التعليمية بصفة جيدة من حيث التنوع والعدد كما أنها غير واضحة، ومعلوماتها قديمة وتفتقر إلى بعض أساسيات الوسائل التعليمية، عدم توافر معينات استخدام الكتاب المدرسي اقتصار الأسئلة التقويمية الواردة في الكتاب على الأسئلة المعرفية وتغافلت الأسئلة المهارية والوجدانية، ركزت الأسئلة التقويمية في المجال المعرفي على المستويات

العقلية الدنيا وهي التذكر والفهم والتطبيق مع التركيز على الأسئلة المقالية أكثر من الأسئلة الموضوعية.

كما أجرت (الغيثي، 2000) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب الجغرافيا البشرية للصف الثاني الثانوي الأدبي بسلطنة عمان، وذلك للكشف عن نقاط القوة وجوانب الضعف فيه. وركزت الدراسة على الإجابة عن أسئلة متعلقة في المعايير الواجب توافرها في كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان، وعن مدى توافر كل معيار من معايير المجالات التالية: الأهداف، المحتوى، الإخراج، الأنشطة، الوسائل، والتقويم وللإجابة عن هذه الأسئلة قامت الباحثة بإعداد قائمة معايير الواجب توافر في كتب الجغرافيا، واستبانه لتحليل أسئلة الكتاب وطبقت ذلك على كتاب موضوع الدراسة وللكشف عن ميول الطلبة نحو موضوعات المادة أعدت استبانه وزعت على (10) طالبا وطالبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الكتاب لا يتضمن الأهداف العامة والتعليمية لمادة الجغرافيا ولا يشتمل على قوائم خاصة بالمفاهيم والمصطلحات وبالقراءات الإضافية وبالوسائل التعليمية أما فيما يتعلق بالمحتوى فيتصف بالدقة العلمية والترتيب المنطقي والتكامل واستخدام اللغة السهلة، وانه لا يهتم بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.أما الأنشطة فهي متنوعة ومرتبطة في المحتوى إلا أنها لم توزع على جميع وحدات الكتاب وبالنسبة للأسئلة التقويمية فجميعها مقاليه وتقيس المجال المعرفي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

خلصت الباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يمكن إجماله في النقاط التالية:

هناك نقاط الالتقاء بين أدوات الدراسات التي تمت مراجعتها إذ إنها ركزت على المجالات التالية (الأهداف، المحتوى، لغة الكتاب الوسائل والأساليب الأنشطة الإخراج الفني، التقويم) وقد أفادت الباحثة من مجموع هذه الدراسات في تحديد مجالات تقويم الكتاب المدرسي التي كانت قواسم مشتركة بين معظم الدراسات، وفي معرفة الطريقة والإجراءات التي سارت عليها الدراسات السابقة والتي تناسب

الدراسة الحالية في الجانب العملي كدراسة (الطورة، 1994) ودراسة (الراسبي، 1998) ودراسة (الغيثي، 2000).

هناك تباين في هذه الدراسات من حيث المرحلة والصفوف التي تم تقويم كتبها المدرسية، فمعظمها تناول المرحلة الابتدائية كدراسة (الخياط، 1988) ودراسة (الطورة، 1994) ودراسة (الراسبي، 1998) (الشقران، 1992) ودراسة (Chan, 1997) في حين تناول البعض الآخر المرحلة الثانوية كدراسة (عبدالله، 1991) ودراسة (الغيثي، 2001).

وتلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في أنها تناولت احد صفوف المرحلة الابتدائية باعتبارها أول درجات السلم التعليمي.

هناك دراسات تناولت تقويم كتاب واحد أو أكثر من كتاب كدراسة (عبدالله، 1991) ودراسة (غزاوي، 1995) ودراسة (الطورة، 1994) وبعضها تناول ثلاثة كتب كدراسة (أبو الحلو، 1986)، أما (Chan, 1997) فقد درس كتابين أما (يحيي، 1992) فقد تناولا كتابا واحداً وتأتي هذه الدراسة لتتناول كتابا واحداً، هو كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع.

من الملاحظ الاهتمام في تقويم الكتب المدرسية وخاصة كتب التربية الاجتماعية في الأردن تركز في السنوات التي جاءت بعد مؤتمر التطوير التربوي عام (1987) حتى نهاية التسعينات إذ لم يحدث تغيير وتطوير جذري شامل للكتب بعد هذه المرحلة إلا بداية (2003) وبناء على هذا، فإن الدراسة الحالية تكتسب ميزة خاصة.تميزها عما سبقها من دراسات، وهي أنها ستكون أول دراسة –على حد علم الباحثة – تهدف إلى تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية الجديد والمطور حديثا من -أجل اقتصاد المعرفة- للصف الرابع الأساسي الذي أُقرَّ حديثاً في مدارس المملكة، خاصة أنه تم اشتقاق البنود التقويمية من منطلقات ومسوغات التطوير التربوي، إذ انه تحت التجريب، ولعلها بهذا تمهد الطريق أمام الباحثين والدارسين، لإجراء العديد من الدراسات التقويمية لكتب التربية الاجتماعية والوطنية الجديدة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بنائها وإعدادها وتطويرها، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، كما يتضمن توضيحاً لإجراءات تطبيق الدراسة والمعالجة الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك (مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك، ولواء المزار الجنوبي، ولواء القصر، ولواء الأغوار الجنوبية) والبالغ عددهم الكلّي (190) معلماً ومعلمةً، حسب إحصائيات مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي (2005/ 2006)، والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والنوع الاجتماعي.

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والنوع الاجتماعي

المديرية / النوع الاجتماعي	ذكور	إناث	المجموع
قصبة الكرك	27	49	76
المزار الجنوبي	18	33	51
القصر	11	27	38
الأغوار الجنوبية	12	13	25
المجموع	**68**	**122**	**190**

وتم توزيع (165) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة، علماً بأنه قد تم استرجاع (160) استبانة، وتم حذف (4) استبانات لأنها غير مكتملة الإجابة، ليصبح

عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (156) استبانة، مشكلة ما نسبته (94.5%) من مجموع الاستبانات التي تم توزيعها وترى الباحثة أنها كافية لأغراض الدراسة، وذلك كما في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي: بكالوريوس		بكالوريوس+ دبلوم		دراسات عليا	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
أقل من 5 سنوات	58	9	10	13	12	7	6
5-10 سنوات	52	5	18	8	8	6	7
10 سنوات فأكثر	46	5	9	7	14	5	6
المجموع		19	37	28	34	18	19

بالنظر إلى الجدول رقم (2) يلاحظ أن عدد الذكور في مجتمع الدراسة (58) وهذا يشكل ما نسبته (37.2%) من مجتمع الدراسة، بينما عدد الإناث (90) أي ما نسبته (57.7%)، كما يلاحظ بالنسبة للمؤهل العلمي لأفراد مجتمع الدراسة أن غالبيتهم ممن يحملون درجة البكالوريوس+ دبلوم بنسبة (39.7%)، يلي ذلك حملة البكالوريوس+ دبلوم وهم بذلك يمثلون ما نسبته (27.6%)، وأخيرا جاءت فئة حملة الدراسات العليا بنسبة (19.9%).

ويلاحظ من الجدول رقم (2) أن عدد الذين طبقت عليهم الدراسة ممن تراوحت مدة خدمتهم بين (أقل من 5 سنوات)، كانوا الأكثر تمثيلاً لأفراد مجتمع الدراسة، حيث بلغت نسبتهم (37.2%)، يلي ذلك الذين تتراوح مدة خدمتهم بين (6-10 سنوات) والتي بلغت نسبتهم (33.3%) في حين أن ما نسبته (29.5%) من الذين زادت مدة خدمتهم عن (10) سنوات.

2.3 أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة المتمثلة باستبانة لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع، حيث تم تطوير أداة الدراسة اعتمادا على الأدب النظري الذي يتناول هذا الموضوع (فرحان ومرعي، 1990) (أبو سرحان، 2000) (الخوالدة، 2004) كما تم الاستفادة من أدوات العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة (الراسبي، 1998) ودراسة (عواد،1995) كذلك (دليل تأليف الكتب المدرسية، 2005) الذي أعدته وزارة التربية والتعليم الأردنية لتأليف الكتب المطورة من اجل اقتصاد المعرفة، وتكونت الاستبانة من قسمين هما:

القسم الأول: معلومات شخصية وهي: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة) لأفراد مجتمع الدراسة.

القسم الثّاني: واشتمل هذا الجزء على (77) فقرة تغطي المجالات التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي، وهذه الفقرات موزعة على ست مجالات هي: (الإخراج الفني ولغة الكتاب، والمقدمة، والنتاجات، والمحتوى، والوسائل والأساليب والأنشطة، والتقويم) وقد تم تدريج الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس (ليكرت الخماسي)، وحددت بخمس إجابات هي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتتمثل درجات أدوات الدراسة رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

مجالات تقويم كتاب التربية الاجتماعية للصف الرابع وعدد فقراتها

اسم المجال	الفقرات
الإخراج الفني ولغة الكتاب	1-10
المقدمة	11-17
النتاجات	18-34
المحتوى	35-48
الوسائل والأساليب والأنشطة	49-68
التقويم	69-77

واستناداً إلى رأي خمسة محكمين في القياس والتقويم فقد اتفقوا على أن قيم المتوسطات الحسابية، سيتم التعامل معها على النحو التالي: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أقل من (1.08) فيكون مستوى التقدير بدرجة منخفضة جداً، وإذا كان المتوسط الحسابي (1.08 إلى أقل 2.06) فيكون مستوى التقدير بدرجة منخفضة وإذا كان المتوسط الحسابي (2.06 إلى أقل 3.04) فيكون مستوى التقدير بدرجة متوسطة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (3.04 إلى أقل 4.02) فإن مستوى التقدير بدرجة عالية، وإذا كان المتوسط الحسابي (4.02 فأكثر) فيكون مستوى التقدير بدرجة عالية جداً.

3.3 صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على (13) محكماً: سبعة منهم من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، بالإضافة إلى ثلاثة مشرفين تربويين في حقل الدراسات الاجتماعية، وثلاثة معلمين ممن لهم خبرة في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات للمجالات الرئيسة. إضافة إلى تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً، وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بتحليلها والأخذ بالمقترحات التي تم الإجماع عليها، حيث تمت مراعاة الأمور التالية:

أ. الدقة والوضوح في صياغة الفقرات.

ب. تجنب استخدام عبارات غامضة أو فقرات غير واضحة.

ج. مراعاة اشتمال الفقرة على فكرة واحدة محددة يستطيع الفرد الإجابة عليها بدقة.

4.3 ثبات الأداة:

جرى التأكد من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بتوزيعها على عينة من مكونة من (25) مبحوثاً، وبفارق أسبوعين بين مرتي

التطبيق، حيث جرى استخراج معامل الثبات، للأداة بصيغتها النهائية الكلية، ولكل بُعد من أبعاد الدراسة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي للأداة ككل وكل بُعد من أبعاد الدراسة

الرقم	البعد	تسلسل الفقرات	معامل الثبات Test-Retest	Alpha
1	الإخراج الفني ولغة الكتاب	10-1	0.86	0.84
2	المقدمة	17-11	0.83	0.80
3	النتاجات	34-18	0.84	0.82
4	المحتوى	48-35	0.78	0.76
5	الوسائل والأساليب والأنشطة	68-49	0.89	0.88
6	التقويم	77-69	0.86	0.77
6-1	الكلي للاستبانة	77-1	0.90	0.89

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنه باستخدام معامل ارتباط بيرسون فإن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (0.90) وباستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha Equation) فقد جاءت معاملات الثبات لجميع مجالات الدراسة مرتفعة حيث بلغت معامل الثبات لكافة فقرات الأداة (α=0.89) وهي نسبة ثبات عالية ومقبولة لأغراض إجراء الدراسة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني (ما نقاط القوة ونقاط الضعف) ضمن كل مجال من مجالات تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي حسب آراء معلمي التربية الاجتماعية في محافظة الكرك، طلبت الباحثة من خمسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية، وثلاثة من مشرفي التربية الاجتماعية، واثنان من معلمي التربية الاجتماعية تحديد المتوسط الحسابي للفقرة حتى تعد فقرة قوة، وتحديد المتوسط الحسابي لها حتى تعد فقرة ضعف، وتم الأخذ بعين الاعتبار أن علامة المقياس تراوحت بين (1-5) وكان معيار القوة (3.7)، في حين أن معيار الضعف كان (2.7) وفقاً لآراء المحكمين، كما تم حساب المتوسط

الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة كل على حده ثم قورنت مع مقياس القوة والضعف.

5.3 إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. حصر أسماء المدارس التي يدرس فيها الصف الرابع الأساسي.
2. الحصول على أعداد المعلمين الذين يدرسون الصف الرابع الأساسي في مديرات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من قسم الإحصاءات فيكل مديرية
3. الحصول على موافقة مديريات تربية وتعليم محافظة الكرك لتطبيق الأداة على معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية للصف الرابع في المدارس الحكومية، وذلك بعد التنسيب من الجامعة إلى مديريات تربية الكرك بتطبيق الأداة.
4. تصميم وتطوير أداة الدراسة.
5. التأكد من صدق الأداة وثباتها من خلال اخذ أراء المحكمين ومن خلال تطبيقها على عينة استطلاعية.
6. تطبيق الأداة على أفراد مجتمع الدراسة في مدارس محافظة الكرك.
7. جمع البيانات ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسب لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة والحصول على النتائج ومناقشتها.
8. الخروج بتوصيات تخص الكتب المطورة بعامة وكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع بخاصة

6.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي الآتية، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS. 12):

1- مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures) وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة، اعتماداً على التكرارات والنسب المئوية، ومن أجل

الإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- تحليل التباين (Three Way ANOVA) للكشف عن الفروقات بين المؤهل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً تفصيليا لنتائج هذه الدراسة بعد معالجتها إحصائياً وفقاً لأسئلتها على النحو التالي:

1.4 السؤال الأول: ما تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع بشكل إجمالي ولكل مجال من المجالات التي تضمنتها الاستبانة؟

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي

تسلسل الفقرات	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1-10	الإخراج الفني ولغة الكتاب	3.59	0.44	1
11-17	المقدمة	3.02	0.64	6
18-34	النتاجات	3.54	0.49	2
35-48	المحتوى	3.53	0.53	3
49-68	الوسائل والأساليب والأنشطة	3.52	0.53	4
69-77	التقويم	3.51	0.58	5
1-77	المجالات مجتمعة	3.45	0.32	-

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الكلي لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع بلغ متوسطه الحسابي (3.45)، وهذا يدل على أن درجة تقديرات المعلمين على المجالات التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي كانت بدرجة عالية، وقد احتل الإخراج الفني ولغة الكتاب المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلـــغ (3.59)، يلي ذلك النتاجات بمتوسط حسابي بلـــغ (3.54)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال المحتوى بمتوسط حسابي

بلـــغ (3.53)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال الوسائل والأساليب والأنشطة بمتوسط حسابي بلـــغ (3.52)، في حين جاء في المرتبة الخامسة مجال التقويم بمتوسط حسابي بلـــغ (3.51)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المقدمة بمتوسط حسابي بلـــغ (3.02).

2.4 السؤال الثاني: ما نقاط القوة والضعف ضمن كل مجال من مجالات كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع في الأردن من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك؟

وفيما يلي عرض تفصيلي لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن وهي كما يلي:

أولاً: الإخراج الفني ولغة الكتاب: يبين الجدول (6) تقديرات أفراد الدراسة للإخراج الفني ولغة الكتاب.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإخراج الفني ولغة الكتاب

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	غلاف الكتاب عملي ومناسب ومثبت بطريقة صحيحة فنية	3.88	0.69	3
2	يحتوي غلاف الكتاب على العنوان والصف والفصل الدراسي	4.18	0.72	1
3	تتوفر الجاذبية في تصميم غلاف الكتاب ويشتمل رسومات عن محتوى الكتاب	3.74	0.83	6
4	العناوين الرئيسية في الكتاب واضحة وبارزة وملونة	4.01	0.85	2
5	يتضمن قوائم بالمحتويات والمصطلحات والمراجع	2.56	0.99	10
6	يتضمن فقرة تمهيدية في بداية كل وحدة	3.54	0.98	8
7	يتناسب حجم الكتاب وعدد صفحاته مع المرحلة العمرية للمتعلمين	3.87	0.71	5
8	تناسب لغة الكتاب مستوى الطلبة من حيث المفردات والتراكيب	2.60	0.70	9
9	يخلو من الأخطاء الإملائية والطباعية والنحوية واللغوية	3.64	0.76	7
10	طباعة الكتاب واضحة ومريحة للبصر	3.88	0.73	4
1-10	الدرجة الكلية للمجال	3.59	0.44	-

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات مجال الإخراج الفني ولغة الكتاب تراوحت بين (4.18-2.56)، وتبين أن الفقرات التالية تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة.

أ. يحتوي غلاف الكتاب على العنوان والصف والفصل الدراسي.

ب. العناوين الرئيسية في الكتاب واضحة وبارزة وملونة.

ج. غلاف الكتاب عملي ومناسب ومثبت بطريقة صحيحة فنية.

د. طباعة الكتاب واضحة ومريحة للبصر.

ه. يتناسب حجم الكتاب وعدد صفحاته مع المرحلة العمرية للمتعلمين.

و. تتوفر الجاذبية في تصميم غلاف الكتاب ويشتمل رسومات عن محتوى الكتاب.

وتبين أن الفقرات التالية يخلو من الأخطاء الإملائية والطباعية والنحوية واللغوية، يتضمن فقرة تمهيدية في بداية كل وحدة) ذات محك قوة متوسط.

ويبين الجدول أن الفقرات التالية هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة:

أ. تناسب لغة الكتاب مستوى الطلبة من حيث المفردات والتراكيب.

ب. يتضمن قوائم بالمحتويات والمصطلحات والمراجع.

ثانياً: المقدمة: يبين الجدول (7) تقديرات أفراد الدراسة لمجال المقدمة.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المقدمة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
11	تعطي نظرة شاملة للمادة التعليمية في الكتاب	3.49	0.89	2
12	تشتمل على النتاجات العامة للمادة التعليمية	3.56	0.84	1
13	تشتمل على إرشادات لاستخدام الكتاب من قبل المعنيين (المعلم، الطالب ولي الأمر)	2.58	1.05	7
14	تحث المعلم إلى استخدام الأساليب التدريسية المناسبة لمستوى الطلبة	2.83	0.91	4
15	تثير دافعية المتعلم لتعلم مادة الكتاب	3.25	0.89	3
16	تبين أهمية دراسة موضوعات الكتاب	2.74	0.87	5
17	تبين أن مادة الكتاب هي الحد الأدنى من الخبرات المطلوبة من الطالب والمعلم	2.72	0.84	6
17-11	الدرجة الكلية للمجال	3.02	0.64	-

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات مجال المقدمة تراوحت بين(3.56-2.58)، وتبين فقرات مجال المقدمة لم تتضمن نقاط قوة وأن الفقرات التالية ذات محك قوة متوسطة:

أ. تشتمل على النتاجات العامة للمادة التعليمية.

ب. تعطي نظرة شاملة للمادة التعليمية في الكتاب.

ج. تثير دافعية المتعلم لتعلم مادة الكتاب.

د. تحث المعلم إلى استخدام الأساليب التدريسية المناسبة لمستوى الطلبة.

ه. تبين أهمية دراسة موضوعات الكتاب.

و. تبين أن مادة الكتاب هي الحد الأدنى من الخبرات المطلوبة من الطالب والمعلم.

ويبين الجدول أن الفقرة التالية هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة:

أ. تشتمل على إرشادات لاستخدام الكتاب من قبل المعنيين (المعلم، الطالب ولي الأمر).

ثالثاً: النتاجات: يبين الجدول (8) تقديرات أفراد الدراسة لمجال النتاجات.

الجدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال النتاجات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
18	ترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الكتاب	2.94	0.75	12
19	تنسجم مع مضامين فلسفة التربية والتعليم في الأردن	4.10	0.82	3
20	تنسجم مع مشروع الاقتصاد المعرفي (ERFKE)	4.20	0.76	1
21	تتوافق نتاجات الكتاب مع نتاجات المنهاج	3.57	0.82	11
22	تساعد على تنمية قيم واتجاهات إيجابية نحو التربية الاجتماعية لدى المتعلم	3.96	0.75	8
23	تراعي اهتمامات وميول الطلبة	4.00	0.81	7
24	تساعد على تنمية وعي المتعلم بالقضايا المعاصرة	3.94	0.83	10
25	تتوازن ضمن مجالاتها النفس حركية	2.85	0.80	13
26	تتوازن ضمن مجالاتها الوجدانية	2.54	0.78	17
27	تتوازن ضمن مستوياتها المعرفية	2.60	0.74	14
28	مصاغة بطريقة تنمية التفاعل الإيجابي	2.57	0.81	16
29	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.01	0.73	6
30	تراعي التنويع في طرق التدريس واستراتيجياته	4.17	0.74	2
31	تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف السابقة (الأول، الثاني، الثالث)	4.09	0.78	4
32	تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف اللاحقة	2.58	0.90	15
33	تنسجم مع نتاجات المباحث الأخرى لنفس الصف	3.95	0.80	9
34	تساعد على تنمية مهارات التواصل مع الآخرين	4.03	0.89	5
18-34	الدرجة الكلية للمجال	3.54	0.49	-

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات مجال النتاجات تراوحت بين (2.54-4.20) وتبين أن الفقرات التالية تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة:

أ. تنسجم مع مشروع الاقتصاد المعرفي (ERFKE).

ب. تراعي التنويع في طرق التدريس واستراتيجياته.

ج. تنسجم مع مضامين فلسفة التربية والتعليم في الأردن.

د. تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف السابقة (الأول، الثاني، الثالث).
ه. تساعد على تنمية مهارات التواصل مع الآخرين.
و. تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
ز. تراعي اهتمامات وميول الطلبة.
ح. تساعد على تنمية قيم واتجاهات إيجابية نحو التربية الاجتماعية لدى المتعلم).

وتبين أن الفقرات التالية ذات محك قوة متوسط:

أ. تنسجم مع نتاجات المباحث الأخرى لنفس الصف.
ب. تساعد على تنمية وعي المتعلم بالقضايا المعاصرة.
ج. تتوافق نتاجات الكتاب مع نتاجات المنهاج.
د. ترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الكتاب.
ه. تتوازن ضمن مجالاتها النفس حركية.

ويبين الجدول أن الفقرات التالية هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة:

أ. تتوازن ضمن مستوياتها المعرفية، تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف اللاحقة.
ب. مصاغة بطريقة تنمية التفاعل الإيجابي.
ج. تتوازن ضمن مجالاتها الوجدانية.

المحتوى: يبين الجدول (9) تقديرات أفراد الدراسة لمجال المحتوى.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المحتوى

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
35	يتناسب حجمه مع عدد الحصص المخصصة للمبحث	3.65	0.94	6
36	يتضمن قضايا تربط بين الخبرات السابقة واللاحقة	2.51	0.83	14
37	يواكب التطورات والتغيرات العالمية الإيجابية	3.80	0.78	3
38	يطرح مشكلات متنوعة من بيئة المتعلم	3.71	0.85	10
39	يسهم في تنمية مستويات التفكير العليا	3.83	0.83	2
40	ينمي مهارات التعلم الذاتي	3.96	0.75	1
41	يلبي حاجات المتعلمين وميولهم	3.63	0.81	8
42	ينمي ممارسة العمل الجماعي عند المتعلمين	3.64	0.80	7
43	ينسجم مع حاجات المجتمع المحلي في التنمية والتطور	3.54	0.89	12
44	ينمي حب الاستطلاع لدى الطلبة	3.62	0.77	9
45	يراعي الدقة العلمية	3.77	0.85	4
46	يراعي القدرات والخصائص النمائية للطلبة	2.52	0.86	13
47	يراعي التسلسل المنطقي والتكامل في ترتيب موضوعات ووحدات الكتاب	3.56	0.94	11
48	يعرض بطريقة جذابة ومشوقة	3.67	0.85	5
35-48	الدرجة الكلية للمجال	3.53	0.53	-

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات مجال المحتوى تراوحت بين (2.51-3.96) وتبين أن الفقرات التالية تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة ذات محك قوة متوسط:

أ. تنسجم مع مشروع الاقتصاد المعرفي (ERFKE).

ب. تراعي التنويع في طرق ينمي مهارات التعلم الذاتي.

ج. يسهم في تنمية مستويات التفكير العليا.

د. يواكب التطورات والتغيرات العالمية الإيجابية.

ه. يراعي الدقة العلمية.

و. يطرح مشكلات متنوعة من بيئة المتعلم.

وتبين أن الفقرات التالية:

أ. يعرض بطريقة جذابة ومشوقة.

ب. يتناسب حجمه مع عدد الحصص المخصصة للمبحث.

ج. ينمي ممارسة العمل الجماعي عند المتعلمين.

د. يلبي حاجات المتعلمين وميولهم، ينمي حب الاستطلاع لدى الطلبة.

ه. يراعي التسلسل المنطقي والتكامل في ترتيب موضوعات ووحدات الكتاب.

و. ينسجم مع حاجات المجتمع المحلي في التنمية والتطور.

ويبين الجدول أن الفقرات التالية هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة:

أ. يراعي القدرات والخصائص النمائية للطلبة.

ب. يتضمن قضايا تربط بين الخبرات السابقة واللاحقة.

خامساً: الوسائل والأساليب والأنشطة: يبين الجدول **(10)** تقديرات أفراد الدراسة لمجال الوسائل والأساليب والأنشطة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الوسائل والأساليب والأنشطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
49	ترتبط بالنتاجات التي يحددها المنهاج	3.91	0.74	11
50	تساعد المتعلم على تابعة الأحداث الجارية	3.94	0.86	8
51	ترتبط بالبيئة المحلية	2.56	0.85	18
52	تتنوع لتناسب مستويات التلاميذ المختلفة	2.68	0.95	17
53	تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتس وتجعله متعلماً نشطاً	3.95	0.93	7
54	تتنوع الوسائل التعليمية (الخرائط، الصور والرسومات وغيرها	3.92	0.81	10
55	يمكن استخدامها وتنفيذها بسهولة ويسر	2.77	0.87	16
56	تهتم بتوجيه التلاميذ بإنتاج الوسائل التعليمية ذات العلاقة بمحتوى الكتاب	3.88	0.76	12
57	ترتبط الرسومات والأشكال والصور في الكتاب مع بيئة المتعلم المحلية	2.51	0.89	20
58	تتسم بالبساطة والوضوح	2.95	0.87	14
59	تشوق الطالب للتعلم	2.55	0.90	19
60	تشجع على التجريب والاكتشاف	2.92	0.82	15
61	تسمح باستخدام أكثر من حاسة في التعلم	3.96	0.99	6
62	تعزز روح العمل الجماعي	3.98	0.82	4
63	تحتوي أنشطة إثرائية تعزز تعلم الطلبة	3.99	0.78	3
64	تنمية مهارات التلاميذ المتعددة	3.97	0.83	5
65	توظف مصادر التعلم المختلفة (مكتبة، حاسب، إنترنت)	4.10	0.98	1
66	تمكن المتعلم من توليد معرفة جديدة	4.02	0.82	2
67	تساعد على عمل رسومات حول المعلومات باستخدام برنامج الرسام	3.93	0.86	9
68	تشجع المعلم على نمذجة ومحاكاة المواقف الحياتية الحقيقة باستخدام بعض البرامج	3.86	0.79	13
49-68	الدرجة الكلية للمجال	3.52	0.53	-

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات مجال الوسائل والأساليب والأنشطة تراوحت بين (2.51-4.10) وتبين أن الفقرات التالية تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة:

أ. توظف مصادر التعلم المختلفة (مكتبة، حاسب، إنترنت).

ب. تمكن المتعلم من توليد معرفة جديدة.

ج. تحتوي أنشطة إثرائية تعزز تعلم الطلبة.
د. تعزز روح العمل الجماعي.
ه. تنمية مهارات التلاميذ المتعددة، تسمح باستخدام أكثر من حاسة في التعلم.
و. تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلماً نشطاً.
ز. تساعد المتعلم على تابعة الأحداث الجارية.
ح. تساعد على عمل رسومات حول المعلومات باستخدام برنامج الرسام.
ط. تتنوع الوسائل التعليمية (الخرائط، الصور والرسومات وغيرها).
ي. ترتبط بالنتاجات التي يحددها المنهاج.
ك. تهتم بتوجيه التلاميذ بإنتاج الوسائل التعليمية ذات العلاقة بمحتوى الكتاب.
ل. تشجع المعلم على نمذجة ومحاكاة المواقف الحياتية الحقيقة باستخدام بعض البرامج.

وتبين أن الفقرات التالية ذات محك قوة متوسط:

أ. تتسم بالبساطة والوضوح.
ب. تشجع على التجريب والاكتشاف.
ج. يمكن استخدامها وتنفيذها بسهولة ويسر.

ويبين الجدول أن الفقرات التالية هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة:

أ. تتنوع لتناسب مستويات التلاميذ المختلفة.
ب. ترتبط بالبيئة المحلية، تشوق الطالب للتعلم.
ج. ترتبط الرسومات والأشكال والصور في الكتاب مع بيئة المتعلم المحلية.

سادساً: التقويم: يبين الجدول (11) تقديرات أفراد الدراسة لمجال التقويم.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
74	ينمي مهارات الاتصال مع الآخرين والتفاعل معهم	4.16	0.90	1
72	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.06	0.79	2
76	يغطي مختلف جوانب المحتوى	3.99	0.86	3
69	يتبع استراتيجيات التقويم الحديثة المتعمدة (على الأداء) والملاحظة القلم والورقة والاتصال	3.94	0.81	4
73	يقيس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم	3.90	0.83	5
71	يساعد التلاميذ على التقويم الذاتي	3.35	0.86	6
77	يساعد المعلم في تعديل طرائقه في التدريس لتتواءم مع حاجات الطلبة	3.19	0.87	7
70	يطور المهارات الحياتية الحقيقة (يعكس المهارات الحقيقة في الحياة)	2.53	0.91	8
75	يسهم في تشخيص تعلم الطلبة	2.50	0.89	9
	الدرجة الكلية للمجال	3.51	0.58	-

يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات مجال التقويم تراوحت بين (4.16-2.50) وتبين أن الفقرات التالية تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة:

أ. ينمي مهارات الاتصال مع الآخرين والتفاعل معهم.

ب. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، يغطي مختلف جوانب المحتوى.

ج. يتبع استراتيجيات التقويم الحديثة المتعمدة (على الأداء) والملاحظة القلم والورقة والاتصال.

د. يقيس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم.

وتبين أن الفقرات التالية محك قوة متوسط:

ه. يساعد التلاميذ على التقويم الذاتي.

و. يساعد المعلم في تعديل طرائقه في التدريس لتتواءم مع حاجات الطلبة ذات.

ويبين الجدول أن الفقرات التالية هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة:

أ. يطور المهارات الحياتية الحقيقة (يعكس المهارات الحقيقة في الحياة).

ب. يسهم في تشخيص تعلم الطلبة.

3.4 السؤال الثالث: هل تختلف تقديرات المعلمين لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية تعزى للمؤهل، والخبرة والنوع الاجتماعي

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكور	3.31	0.38
	إناث	3.59	0.44
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.31	0.50
	بكالوريوس+دبلوم	3.37	0.34
	دراسات عليا	3.68	0.39
الخبرة	1-5 سنوات	3.24	0.45
	6-10 سنوات	3.47	0.39
	11 سنة فأكثر	3.65	0.32

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية تبعاً للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	بكالوريوس	3.18	0.40
	بكالوريوس+دبلوم	3.40	0.33
	دراسات عليا	3.54	0.39
أنثى	بكالوريوس	3.38	0.45
	بكالوريوس+دبلوم	3.45	0.42
	دراسات عليا	3.78	0.43

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية تبعاً للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	1-5 سنوات	3.18	0.38
	6-10 سنوات	3.45	0.36
	11 سنة فأكثر	3.58	0.34
أنثى	1-5 سنوات	3.39	0.47
	6-10 سنوات	3.48	0.43
	11 سنة فأكثر	3.61	0.39

جدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية تبعاً للتفاعل بين الخبرة والمؤهل

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1-5 سنوات	بكالوريوس	3.22	0.48
	بكالوريوس+دبلوم	3.29	0.41
	دراسات عليا	3.40	0.34
6-10 سنوات	بكالوريوس	3.29	0.41
	بكالوريوس+دبلوم	3.42	0.38
	دراسات عليا	3.62	0.35
11 سنة فأكثر	بكالوريوس	3.51	0.56
	بكالوريوس+دبلوم	3.65	0.37
	دراسات عليا	3.67	0.34

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية تبعاً للتفاعل بين النوع الاجتماعي الخبرة والمؤهل

النوع الاجتماعي	الخبرة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	1-5 سنوات	بكالوريوس	3.06	0.46
		بكالوريوس+دبلوم	3.26	0.31
		دراسات عليا	3.38	0.54
	6-10 سنوات	بكالوريوس	3.32	0.24
		بكالوريوس+دبلوم	3.33	0.22
		دراسات عليا	3.67	0.33.
	11 سنة فأكثر	بكالوريوس	3.52	.290
		بكالوريوس+دبلوم	3.44	0.28
		دراسات عليا	3.41	0.25
أنثى	1-5 سنوات	بكالوريوس	3.37	0.51
		بكالوريوس+دبلوم	3.42	0.36
		دراسات عليا	3.69	0.57
	6-10 سنوات	بكالوريوس	3.41	0.38
		بكالوريوس+دبلوم	3.49	0.31
		دراسات عليا	3.56	0.51
	11 سنة فأكثر	بكالوريوس	3.62	0.31
		بكالوريوس+دبلوم	3.59	0.41
		دراسات عليا	3.66	0.32

فقد تم إجراء تحليل التباين (Three Way ANOVA) للكشف عن الفروقات بين المؤهل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية.

الجدول رقم (17)

نتائج تحليل التباين للفروقات بين المؤهل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية

المتغير	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	1	0.581	0.581	10.511*	0.001
المؤهل العلمي	2	0.551	0.275	4.983*	0.008
الخبرة	2	0.401	0.201	3.629*	0.029
النوع الاجتماعي ×المؤهل العلمي	2	0.127	0.063	1.147	0.321
النوع الاجتماعي ×الخبرة	2	0.016	0.008	0.141	0.869
المؤهل×الخبرة	4	0.366	0.091	1.654	0.164
النوع الاجتماعي ×المؤهل× الخبرة	4	0.081	0.02	0.488	0.691
الخطأ	138	7.683	0.056		
الكلي	155	1925.973			

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0.05)

يبين الجدول رقم (17) أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (10.511) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a =0.05). وكانت الفروق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ متوسط إجابة الإناث (3.59)، ومتوسط إجابة الذكور (3.31). ويبين الجدول أيضاً هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (4.983) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a =0.05)، ويبين الجدول أيضاً هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية الوطنية حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (3.629) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a =0.05)، وأشارت النتائج أنه لا توجد أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية الوطنية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (1.147) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a =0.05)، وأشارت النتائج أنه لا توجد أثر للتفاعل بين النوع

الاجتماعي والخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (0.141) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a =0.05)، وأشارت النتائج أنه لا توجد أثر للتفاعل بين المؤهل والخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (1.654) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a =0.05). وأشارت النتائج أنه لا توجد أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (0.488) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a =0.05).

ولمعرفة مصادر الفروقات بين فئات متغير المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية حيث يبين الجدول (18) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) ومتوسط الفئة الأولى (بكالوريوس) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (دراسات عليا) (3.68)، أما متوسط الفئة الأولى (بكالوريوس) فقد بلغ (3.31) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا). ويبين الجدول أيضاً أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات ذوي الخبرة (دراسات عليا) ومتوسط الفئة الثانية (بكالوريوس+دبلوم) حيث بلغ متوسط الفئة الثانية (بكالوريوس+دبلوم) (3.37)، أما متوسط الفئة الثالثة (دراسات عليا) (3.68) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا).

الجدول (18)

نتائج تحليل اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	بكالوريوس+ دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس	3.31	-	-	*0.37
بكالوريوس+دبلوم	3.37	-	-	*0.31
دراسات عليا	3.68	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0.05)

ولمعرفة مصادر الفروقات بين فئات متغير الخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية حيث يبين الجدول (19) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (11سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11سنة فأكثر) (3.65)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (3.24) ولصالح ذوي الخبرة (11سنة فأكثر). ويبين الجدول أيضاً أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (11سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الثانية (6-10 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11سنة فأكثر) (3.65)، أما متوسط الفئة الثانية (6-10 سنوات) فقد بلغ (3.47) ولصالح ذوي الخبرة (11سنة فأكثر).

ويبين الجدول أيضاً أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومتوسط الفئة الثانية (6-10 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) (3.24)، أما متوسط الفئة الثانية (6-10 سنوات) فقد بلغ (3.47) ولصالح ذوي الخبرة (6-10 سنوات).

الجدول (19)

نتائج تحليل اختبار شيفه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية حسب متغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.24	-	*0.23	*0.41
6-10 سنوات	3.47	-	-	*0.18
11 سنة فأكثر	3.65	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0.05)

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج:

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها والتوصيات المنبثقة عنها وذلك حسب الترتيب الآتي:

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع بشكل إجمالي ولكل مجال من المجالات التي تضمنتها الاستبانة؟.
2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما نقاط القوة والضعف ضمن كل مجال من مجالات كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع في الأردن من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك؟".
3. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع باختلاف الخبرة، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهم؟".

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع بشكل إجمالي ولكل مجال من المجالات التي تضمنتها الاستبانة؟:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقديرات المعلمين للمجالات التقويمية للكتاب كانت بدرجة عالية حيث بلغ متوسطة الحسابي (3.45) وهذا يدل على أن درجة تقديرات المعلمين على المجالات التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي إجمالاً كانت بدرجة عالية، وقد احتل الإخراج الفني ولغة الكتاب المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.59)، يلي ذلك النتاجات بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال المحتوى بمتوسط حسابي بلــغ (3.53)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال الوسائل والأساليب والأنشطة بمتوسط

حسابي بلغ (3.52)، في حين جاء في المرتبة الخامسة مجال التقويم بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المقدمة بمتوسط حسابي بلغ (3.02).

وقد يُعزى ذلك للجهود الكبيرة والمتواصلة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في إطار مشروع التطوير التربوي، لإصلاح المنهاج والتي تمخضت عنها تطوير مناهج التربية الاجتماعية والوطنية، من أجل اقتصاد المعرفة، علاوةً على ذلك البرامج التدريبية المكثفة التي تتعلق باستراتيجيات التعلم والتقويم لهذا الكتاب وهذا وسع من فهم وإلمام المعلمين بهذا الكتاب وبالتالي القدرة على تقويميه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما نقاط القوة والضعف ضمن كل مجال من مجالات كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع في الأردن من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك؟:

جاءت نتائج تقديرات معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك لفقرات مجال الإخراج الفني ولغة الكتاب بدرجة عالية جداً لتقديرات المعلمين لفقرات مجال الإخراج الفني ولغة الكتاب حيث تراوحت بين (4.18-2.56)، تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة الفقرات (يحتوي غلاف الكتاب على العنوان والصف والفصل الدراسي، العناوين الرئيسية في الكتاب واضحة وبارزة وملونة، غلاف الكتاب عملي ومناسب ومثبت بطريقة صحيحة فنية، طباعة الكتاب واضحة ومريحة للبصر، يتناسب حجم الكتاب وعدد صفحاته مع المرحلة العمرية للمتعلمين، تتوفر الجاذبية في تصميم غلاف الكتاب ويشتمل رسومات عن محتوى الكتاب ويمكن أن يفسر ذلك نتيجة سعي وزارة التربية والتعليم لاستخدام التكنولوجيا الحديثة والاهتمام بالشكل العام، ونوعية الورق، والطباعة، والتجليد كما إن العالم يشهد ثورة تقنية انعكست على الاهتمام بالإخراج الفني فمن غير المعقول أن يؤلف الكتاب ولا يذكر اسم مؤلفه حيث إن هذا الأمر لا يحدث إلا في حالات الكتب الفكرية

جاءت الفقرات (تناسب لغة الكتاب مستوى الطلبة من حيث المفردات والتراكيب، يتضمن قوائم بالمحتويات والمصطلحات والمراجع) ضعيفة ويعزى ذلك إلى وجود بعض المفردات التي يمكن اعتبارها أعلى من مستوى المتعلم فيكون غير

ملم بها نظرا لان قدرته اللغوية لم تمكنه من الاستجابة لمثل هذه المفردات ضمن الواقع المحلي

مناقشة المجال الثاني: المقدمة:

جاءت تقديرات معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك لفقرات مجال المقدمة بدرجة متوسطة وتفسر الباحثة ذلك إلى عدم الاهتمام بالمقدمة من قبل المعنيين بالكتاب (المعلم، الطالب، ولي الأمر) وبالعادة لا يطلعون عليها لأنها لا تشكل أهمية بالنسبة لهم بمقدار ما يشكل المحتوى وباقي المجالات ، و تجاوزت الفقرات (تشتمل على النتاجات العامة للمادة التعليمية، تعطي نظرة شاملة للمادة التعليمية في الكتاب،) محك القوة ويفسر ذلك لاستخدام المعلم المقدمة في إعداد الخطة الفصلية التي يقوم المعلم بإعداده، فالمقدمة تعتبر بديل مؤشر للخطوط العريضة التي سيعتمد عليها في تدريسه.

وجاءت الفقرة تشتمل على إرشادات لاستخدام الكتاب من قبل المعنيين (المعلم، الطالب ولي الأمر) هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة ويفسر ذلك لوجود مجموعة من النتاجات المصاغة والإجراءات التي يجب على المعلم الاعتماد عليها في تنفيذ عملية التدريس لكل وحدة من الوحدات التدريسية.

مناقشة المجال الثالث: النتاجات:

جاءت تقديرات معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك لفقرات مجال النتاجات بدرجة مرتفعةوقد يعزى ذلك لأهمية هذه النتاجات من حيث أنها عملية تعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وكشفت النتائج أن الفقرات التالية(تنسجم مع مشروع الاقتصاد المعرفي (ERFKE)، تراعي التنويع في طرق التدريس واستراتيجياته، تنسجم مع مضامين فلسفة التربية والتعليم في الأردن، تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف السابقة (الأول، الثاني، الثالث)، تساعد على تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، تراعي الفروق الفردية بين الطلبة،

تراعي اهتمامات وميول الطلبة، تساعد على تنمية قيم واتجاهات إيجابية نحو التربية الاجتماعية لدى المتعلم) تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة

يعزى ذلك لوعى المؤلفين بأهمية النتاجات وضرورة إدراجها في الكتاب حتى يعرف التلميذ ما هو مطلوب منه. في حين أخذت لم تتجاوز فقرات "لا تتوازن ضمن مجالاتها ومصاغة بطريقة تنمية التفاعل الإيجابي و تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف اللاحقة محك القوة وتفسر الباحثة ذلك عدم وجود حلقة اتصال بين المؤلفين في جميع المراحل وهذا من شانه يقلل من فرص ربط الكتب السابقة باللاحقة.

مناقشة نتائج المجال الرابع: مجال المحتوى:

جاءت تقديرات معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك لفقرات مجال المحتوى بدرجة مرتفعة حيث تبين أن الفقرات التالية (تنسجم مع مشروع الاقتصاد المعرفي (ERFKE)، تراعي التنويع في طرق ينمي مهارات التعلم الذاتي، يسهم في تنمية مستويات التفكير العليا، يواكب التطورات والتغيرات العالمية الإيجابية، يراعي الدقة العلمية، يطرح مشكلات متنوعة من بيئة المتعلم) تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة.

ويعزى إلى أن وزارة التربية والتعليم سعت إلى الاعتماد على المنهاج المحوري الذي يعتمد على المتعلم في توليد المعرفة وتوظيفها في الحياة من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة وكذلك إدراك المؤلفين بان الهدف الأساسي في عملية التأليف هو المحتوى لذا لابد أن ينصب التركيز عليه

وتبين من النتائج أن الفقرات التالية (يراعي القدرات والخصائص النمائية للطلبة، يتضمن قضايا تربط بين الخبرات السابقة واللاحقة) هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة. ويعزى ذلك لعدم وجود حلقة وصل بين المؤلفين وكما إن الكتب اللاحقة لهذا الكتاب لم تخرج لحيز الوجود بعد فلا يدرك المعلمين إذا كان هناك ترابط أم لا، واغلب من يدرس هذا الكتاب هم معلمى المرحلة فلا علم لهم بالكتب اللاحقة .

مناقشة المجال الخامس: الوسائل والأساليب والأنشطة:

جاءت تقديرات معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك لفقرات مجال بدرجة مرتفعة، تبين أن الفقرات التالية(توظف مصادر التعلم المختلفة (مكتبة، حاسب، إنترنت) ، تمكن المتعلم من توليد معرفة جديدة، تحتوي أنشطة إثرائية تعزز تعلم الطلبة، تعزز روح العمل الجماعي، تنمية مهارات التلاميذ المتعددة، تسمح باستخدام أكثر من حاسة في التعلم، تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلماً نشطاً، تساعد المتعلم على تابعة الأحداث الجارية، تساعد على عمل رسومات حول المعلومات باستخدام برنامج الرسام، تتنوع الوسائل التعليمية (الخرائط، الصور والرسومات وغيرها، ترتبط بالنتاجات التي يحددها المنهاج، تهتم بتوجيه التلاميذ بإنتاج الوسائل التعليمية ذات العلاقة بمحتوى الكتاب، تشجع المعلم على نمذجة ومحاكاة المواقف الحياتية الحقيقة باستخدام بعض البرامج) تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة ويعزى ذلك لطبيعة إعداد المعلمين حيث راعى تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية، ورغبة المعلمين في نقل المعلومات والمعارف التي يتضمنها الكتاب عن طريق المصادر المختلفة، وذلك لما تتميز به هذه المصادر من سرعة، وأنها لا تحتاج إلى وقت طويل لتخطيطها وإعدادهاٍ ويعزى كذلك إلى مدى أهمية الوسائل التعليمة في تقريب المفاهيم والمعاني لاسيما في أن الدراسات الاجتماعية لا يمكن فهمها إلا من خلال الوسائل.

وتبين أن الفقرات التالية (تتنوع لتناسب مستويات التلاميذ المختلفة، ترتبط بالبيئة المحلية، تشوق الطالب للتعلم، ترتبط الرسومات والأشكال والصور في الكتاب مع بيئة المتعلم المحلية) هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة، تعزي الباحثة ضعف الفقرات الأربعة وهي متداخلة إلى اختلاف البيئات الأردنية، مما جعل لجان تأليف الكتاب يتركون ذلك إلى المعلم لاختيار الوسيلة حسب توافرها في البيئة المحلية.

مناقشة المجال السادس: التقويم:

جاءت تقديرات معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك لفقرات مجال التقويم بدرجة عالية يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات مجال التقويم تراوحت بين (2.50-4.16) وتبين أن الفقرات التالية(ينمي مهارات الاتصال مع الآخرين والتفاعل معهم، يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، يغطي مختلف جوانب المحتوى، يتبع استراتيجيات التقويم الحديثة المتعمدة (على الأداء) والملاحظة القلم والورقة والاتصال، يقيس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم) تجاوزت محك القوة الذي اعتمدته الدراسة ويعزى ذلك لأهمية التقويم الذي نادت به الوزارة، وضرورة تطوير استراتيجيات حديثة وأساليب وأدوات جديدة للتقويم، ودربت المعلمين عليها وعلى طبيعة المنهاج المقرر ومحتواه الذي يركز على مهارات الاتصال، فالعصر الحديث يتميز بالانفجار المعرفي والتكنولوجي وسرعة الاتصال من حيث تقدم وسائل الاتصال المتنوعة وكذلك لوعي المؤلفين بأهمية التقويم بصرف النظر ان يكون تكوينيا أو ختاميا .

وكشفت النتائج أن الفقرات التالية(يطور المهارات الحياتية الحقيقة (يعكس المهارات الحقيقة في الحياة)، يسهم في تشخيص تعلم الطلبة) هي ذات محك ضعيف حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة، ويعزى ذلك لخضوع المعلمين لدورات تدريبية مكثفة متعلقة باستراتيجيات التقويم الحديثة (معتمدة على الأداء) ولهذا استخدموا هذه الإستراتيجية التي تؤكد على أن المتعلم يولد المعرفة من خلال المعارف المعطاة لهم في الكتاب، لذلك لا يسهم التقويم في تشخيص تعلم الطلبة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع باختلاف الخبرة، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهم؟

كشفت النتائج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية، وكانت الفروق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطهن الحسابي حيث بلغ متوسط إجابة الإناث

(3.60)، ومتوسط إجابة الذكور (3.43). ويعزى ذلك إلى أن نسبة تمثيل الإناث في مجتمع الدراسة أعلى من نسبة الذكور وإلى أن غالبية المنفذون للكتاب هم من فئة الإناث في هذه المرحلة الأساسية الدنيا، وإن الإناث أكثر ميل واهتمام للتدريس في هذه المرحلة من الذكور.

وأشارت النتائج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية، وإن الفروق كانت لصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا، باعتبار أن المعلمين الحاصلين على شهادات عليا مؤهلين تربوياً، حيث تشتمل دراستهم مساقات في المناهج والكتب المدرسية استراتيجيات التعلم والتعليم، وطرق تدريس التربية الاجتماعية والتقويم والنتاجات، مما يجعلهم أكثر قدرة على ممارسة التدريس والقدرة على التقويم بفاعلية أكثر من حملة البكالوريوس، الذين تخصصوا علوم أخرى كالتاريخ مثلاً دون الإلمام بالعلوم التربوية الحديثة.

وأشارت النتائج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية، وكانت الفروق لصالح الخبرة الأعلى، ويعزى ذلك لمقارنة المعلمين للكتاب القديم وملاحظة التغيير الذي طرأ على الكتاب فمعرفة المعلم والإلمام بالكتاب السابق تفتح المجال له بالمقارنة بين الكتابين، والخبرة تشكل مخزون للمعلم يمكن الاستفادة منه، كما أن المعلم ذو الخبرة الأكثر خضع لدورات تدريبية أكثر وبالتالي ممارسة أكثر.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية. وعدم وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية. وعدم وجود أثر للتفاعل بين المؤهل والخبرة في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية.

2.5 التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها تضع الباحثة أمام المهتمين بالتربية والتعليم وفي مقدمتهم وزارة التربية والتعليم والعاملين فيها، التوصيات التالية للاستفادة منها في الطبعات القادمة من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي، أو الكتب الأخرى المطورة لأي صف من الصفوف.

1. إعادة النظر في مقدمة الكتاب بما يساعد على إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، وتضمينها إرشادات للمعلم حول أساليب التدريس والتقويم المناسبة.
2. صياغة نتاجات الكتاب بطريقة تنمى التفاعل الايجابي وضرورة ربط الخبرات السابقة المتضمنة في الكتاب بالخبرات باللاحقة.
3. ضرورة اشتمال الكتاب على قائمة بالمفردات.
4. عقد ورش عمل تربوية للمعلمين لتعريفهم بأهمية مقدمة الكتاب.
5. تشجيع المعلمين على التقويم المستمر للكتاب، وذلك بإرفاق استبانة تقويم مع كل كتاب للمعلم.
6. تعميم التقويم على باقي كتب التربية الاجتماعية والوطنية وباقي الكتب.
7. تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين لتدريس هذا الكتاب.
8. ملاحظة ما يرد في الكتاب من أخطاء لغوية ونحوية ومطبعية وعلمية وتزويد قسم المناهج بها على أن تكون نقاط محددة بالسطر والصفحة والفكرة الخاطئة والبديلة.
9. إجراء دراسة تقويمية للكتاب من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن.
10. إجراء مزيد من الدراسات التقويمية على كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية بشكل عام والمطورة منها بشكل خاص.
11. إجراء دراسات تقويمية على كتب أخرى.

المراجع

أ. المراجع العربية:

إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد. (1980). **المنهاج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها،** ط5، مكتبة مصر، القاهرة، مصر.

إبراهيم، فوزي؛ والكلزة، رجب. (1990). **المناهج المعاصرة،** دار المعارف، الإسكندرية، مصر.

أبو حلو، يعقوب. (1986). دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا في المدارس الحكومية في الأردن، **أبحاث اليرموك،** 2 (1)، ص ص 163- 122.

أبو سرحان، عطية عودة. (2000). **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية،** ط1، دار الخليج، عمان، الأردن.

الأطرش، هشام؛ والمؤتمن، منى. (2001). مشاركة الأردن في المؤتمر الدولي للتربية، **رسالة المعلم،** 41 (1)، ص37-45.

حمدان، محمد زيدان. (1997). **تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي للتقويم في التربية،** التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

خريشة، علي كايد. (1994). تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من المرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة الجامعة المستنصرية،** (2)، ص ص 79-139..

خليل، عدنان محمد. (1993). **دراسة تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية في وكالة الغوث،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخوالدة، محمد. (2004). **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي،** ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

الخوالدة، محمد. (1986). **نموذج التقييم لمحتوى كتب الاجتماعيات للمرحلة الإعدادية في الأردن.** مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الخياط، عبد الكريم عبد الله. (1988). تقويم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، **المجلة التربوية**، 5 (16)، ص ص 16- 65.

الخياط، عبد الكريم؛ وكرم، إبراهيم .(1994). تقويم كتاب تاريخ الكويت للصف الأول المتوسط بدولة الكويت دراسة تحليلية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 9 (33)، ص ص 163-211.

دندش، فايز. (2003). **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، ط1 دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

الراسبي، خميس. (1998). **دراسة تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والموجهين في محافظة مسقط بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

رشيد، كمال؛ ومقبل، سعد؛ والساريسي، عمرو؛ والجنيدي، عليان. (2005). **دليل مؤلف الكتب المدرسية ومعد المواد التعليمية إدارة المناهج**، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

سرحان، الدمرواش .(1985). **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت.

سعادة، جودت. (1987). **دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام الأردنية.** بحث غير منشورة.

سعادة، جودت؛ وإبراهيم، عبد الله. (2004). **المنهج المدرسي المعاصر.** ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

سليمان، يحيى عطية؛ ونافع، عبده سعيد. (2001). **تعليم الدراسات الاجتماعية**، ط2، دار التعليم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

الشقران، خالد عبده مبارك. (1992). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشمري، زينب؛ والدليمي، عصام. (2003). **فلسفة المنهج الدراسي**، ط1، دار المناهج، عمان، الأردن.

شوق، محمود أحمد. (1995). **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**، ط1، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الطورة، عبد الرحمن خالد. (1994). **تقويم كتب مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظات جنوب الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

عبد الله، فوزي قاسم محمد. (1991). **تقويم كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية من خلال وجهتي نظر المعلمين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عماد الدين، منى .(2004). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي، **رسالة المعلم**، 43 (1)، ص ص 12-21.

عواد، خالد عبد ربه عليان. (1994). **تقويم مناهج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

غزواي، محمود أحمد حسن. (1995). **دراسة تقويمية لكتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الغيثي، مريم بنت خميس. (2000). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الجغرافية البشرية لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

فرحان، إسحاق؛ ومرعي، توفيق. (1990).**المنهاج التربوي الكتاب المدرسي ودليله**، جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

اللقاني، أحمد؛ ورضوان، برنس. (1990). **تدريس المواد الاجتماعية**، ط4، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

اللقاني، أحمد حسين، (1995). **المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد. (2001). **المنهاج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، (2001)، **تقويم برامج المناهج والكتب المدرسية**، التقرير الخامس، عمان، الأردن.

المعيقل، عبد الله بن محمد. (2004). تحليل أنشطة التعلم في مقررات التربية الوطنية بالمملكة العربية السعودية ووجهة نظر المعلمين تجاهها، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 10 (3). ص ص 79-137.

نزال، شكري. (2003). **مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

هندي، صالح؛ وعليان، هشام؛ ومصلح، عدنان. (1989). **تخطيط المنهج وتطويره**. ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (1992). ورشة عمل شبه إقليمية حول تطوير الكتب المدرسية للتعليم الأساسي في الدول العربية، **رسالة المعلم**، 33 (4)، ص114 –117.

وزارة التربية والتعليم. (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم**، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2003). **مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) المسودة الأولية للترجمة (إدارة البحث والتطوير التربوي)**، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2005). **القضايا والمشكلات البحثية في وزارة التربية والتعليم إدارة البحث والتطوير التربوي**، عمان، الأردن.

يحيى، حسن عايل أحمد. (1992). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي بمدارس البنين بالمملكة العربية السعودية، **ملخصات**

البحوث الصادرة عن مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص 51-52.

يونس، فتحي؛ والناقة، محمد؛ والمفتي، محمد؛ وشحاته، حسن. (2004). **المناهج، الأسس، والمكونات والتنظيمات والتطوير**، دار الفكر، عمان، الأردن.

ب. المراجع أجنبية:

Banaszak, Ronald A. (1992). Teaching about Financial Markets. S**ocial Studies,** Vol. 38. p. 238.

Beck, I.l. Mckeown, M.& Gromoll, E.W (1989). Learning from Social Studies Texts**. Cognition and Instruction**. 6 (2), p.p 99-158.

Brophy, J. (1992). The de facto National Curriculum in US Elementary Social Studies: Critique of a representative example. **Journal of Curriculum Studies,** 24 (5)، pp. 401-447

Chen, K. Y. (1997). **An Analysis of the Nature and Content of Fifth and Sixth Grad Social Studies Textbooks in the Republic of China**. A Dissertation submitted in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Education, University of Northern Colorado.

Eisner, E. (1985). **The Educational Imagination.** 2nd Edition Macmillan Company، New York

Elliolt, D. L., Nagel, K. & Woodward, A. (1985). Do Textbooks Belong in Elementary Social Studies? **Educational Leadership,** 42 (7), 22-24.

Ellis, Arthur, K. (1980). Teaching and Learning, **Social Studies**. 2nd Ed. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

Gagnon, P. (1987). **Democracy's Untold Story: What World History Textbooks Neglect**. Washington, DC :American Federation of Teachers.

Hartoonian, H.M. (1997). A Guide to Curriculum Planning in Social Studies .**ERIC**. No. Ed440030.

Herlihy, john G. And Strahan, David B. (1985), "A Model for Analyzing Textbook Content". **Journal of Reading**. 28 (5) 438- 443.

King C. David, (1985), Re- Tooling the Social Studies Textbook Hillsdale, **Educational Leadership**, 42(4), p.p 65-68New York**.**

McDaniel, P. (1984). Social Studies Program Evaluation. Albuquerque Public School, NM, Instructional Research, Testing and Evaluation Instruction, New Mexico, U.S. (**ERIC Document Reproduction Service**. .No. Ed.258 855.

McMillan, J. (2001). **Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction**. Boston: Allyn & Bacon.

McNeil, J.D. (1990). **Curriculum: a Comprehensive Introduction.** 4th Edition. Library of Congress, U.S.A

Mintrop, H. (2003). The Old and New Face of Civic Education: Expert, Teacher, and Student Views. **European Educational Research Journal,** 2, 446- 460.

Nakayama, S. (1988). Dateline: Japanese Social Studies for the 21st Century. **Social Education**; 52, 4, 238–305.

Tanner, Daniel & Tanner, Laurel. N. (1995). **Curriculum Development: Theory into Practice**. 6thEdition. New York: McMillan Book Company.

Walker, D .F .(1980). A Barnstorming to of Writing on Curriculum in Foshey A**. Considered Actions for Curriculum Improvement** ASCD yearbook, 72 –81

Wesley, B. Edgar. (1950), **Teaching Social Studies in High School**, 3rd ed. D.C Heath & company Boston.

الملحق (أ)

أداة الدراسة

بسم الله الرحم الرحيم

زميلي /زميلتي

معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظركم

ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودارية في هذا الميدان تأمل التعاون معها في الإجابة عن هذه الفقرات بدقة وموضوعية. علماً أن إجاباتكم ستستخدم لإغراض البحث العلمي فقط .

اقرأ زميلي المعلم كل عبارة بأناة وصبر وضع إشارة (x) تحت درجة التقدير التي تعطيها لكل فقرة من الفقرات ولكي تكون اجاباتك دقيقة تماماً نرجو الرجوع إلى الكتاب قبل تحديد الاستجابة وعدم الاعتماد على الذاكرة

مثال :

المقدمة	درجة الاستجابة				
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
تعطى نظرة شاملة للمادة التعليمية في الكتاب		x			

*****أرجو التكرم بتزويدي بالمعلومات التالية :**

أ)- الجنس :

1- ذكر 2- أنثى

ب)- المؤهل العلمي:

1- بكالوريوس 2- بكالوريوس + دبلوم 3- ماجستير

ج)- الخبرة :

1- اقل من خمس سنوات 2- من خمس – عشر سنوات 3- أكثر من عشر سنوات

شاكرة لكم حسن التعاون

زميلتكم الباحثة : نـاديـا الخوالـدة

رقم الفقرة	المجالات الرئيسة والفقرات الفرعية	درجة الاستجابة

		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	أولاً: الإخراج الفني ولغة الكتاب					
1	غلاف الكتاب عملي ومناسب و مثبت بطريقة صحيحة فنية					
2	يحتوى غلاف الكتاب على العنوان والصف والفصل الدراسي					
3	تتوفر الجاذبية في تصميم غلاف الكتاب ويشتمل رسومات تعبر عن محتوى الكتاب					
4	العناوين الرئيسة في الكتاب واضحة وبارزة وملونة					
5	يتضمن قوائم بالمحتويات والمصطلحات والمراجع					
6	يتضمن فقرة تمهيدية في بداية كل وحدة					
7	يتناسب حجم الكتاب وعدد صفحاته مع المرحلة العمرية للمتعلمين					
8	تناسب لغة الكتاب مستوى الطلبة من حيث المفردات والتراكيب					
9	يخلو من الأخطاء الإملائية والطباعية والنحوية واللغوية					
10	طباعة الكتاب واضحة ومريحة للبصر					
	ثانياً: المقدمة					
11	تعطى نظرة شاملة للمادة التعليمية في الكتاب					
12	تشتمل على النتاجات العامة للمادة العلمية					
13	تشتمل على إرشادات لاستخدام الكتاب من قبل المعنيين (المعلم، الطالب، ولي الأمر)					
14	تحث المعلم إلى استخدام الأساليب التدريسيه المناسبة لمستوى الطلبة					
15	تثير دافعيه المتعلم لتعلم مادة الكتاب					
16	تبين أهمية دراسة موضوعات الكتاب					
17	تبين أن مادة الكتاب هي الحد الأدنى من الخبرات المطلوبة من الطالب والمعلم					
	ثالثاً: النتاجات					
18	ترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الكتاب					
19	تنسجم مع مضامين فلسفة التربية والتعليم في الأردن					
20	تنسجم مع مشروع الاقتصاد المعرفي (ERfKE)					
21	تتوافق نتاجات الكتاب مع نتاجات المنهاج					
22	تساعد على تنمية قيم واتجاهات إيجابية نحو التربية الاجتماعية لدى المتعلم					
23	تراعي اهتمامات وميول الطلبة					
24	تساعد على تنمية وعى المتعلم بالقضايا المعاصرة					
25	تتوازن ضمن مجالاتها النفس حركية					
26	تتوازن صمن مجالاتها الوجدانية					
رقم الفقرة	**المجالات الرئيسة والفقرات الفرعية**	**درجة الاستجابة**				

		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
27	تتوازن ضمن مستوياتها المعرفية					
28	مصاغة بطريقة تنمى مهارات التفاعل الإيجابي					
29	تراعى الفروق الفردية بين الطلبة					
30	تراعى التنويع في طرق التدريس وإستراتيجياته					
31	تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف السابقة (الأول ، الثاني ، الثالث)					
32	تحقق التتابع مع كتب التربية الاجتماعية في الصفوف اللاحقة					
33	تنسجم مع نتاجات المباحث الأخرى لنفس الصف					
34	تساعد على تنمية مهارات التواصل والاتصال مع الآخرين					
	رابعاً: المحتوى					
35	يتناسب حجمه مع عدد الحصص المخصصة للمبحث					
36	يتضمن قضايا تربط بين الخبرات السابقة واللاحقة					
37	يواكب التطورات والتغييرات العالمية الإيجابية					
38	يطرح مشكلات متنوعة من بيئة المتعلم					
39	يسهم في تنمية مستويات التفكير العليا					
40	ينمي مهارات التعلم الذاتي					
41	يلبي حاجات المتعلمين وميولهم.					
42	ينمي ممارسة العمل الجماعي عند المتعلمين					
43	ينسجم مع حاجات المجتمع المحلي في التنمية والتطور					
44	ينمى حب الاستطلاع لدى الطلبة					
45	يراعي الدقة العلمية					
46	يراعي القدرات والخصائص النمائية للطلبة					
47	يراعي التسلسل المنطقي والتكامل في ترتيب موضوعات ووحدات الكتاب					
48	يعرض بطريقة جذابة ومشوقة					
	خامساً: الوسائل والأساليب والأنشطة					
49	ترتبط بالنتاجات التي يحددها المنهاج .					
50	تساعد المتعلم على متابعة الأحداث الجارية					
51	ترتبط بالبيئة المحلية .					
52	تتنوع لتناسب مستويات التلاميذ المختلفة .					
53	تثير دافعيه المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلماً نشطاً					

رقم الفقرة	المجالات الرئيسة والفقرات الفرعية	درجة الاستجابة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
54	تتنوع الوسائل التعليمية (الخرائط ، الصور والرسومات وغيرها					
55	يمكن استخدامها وتنفيذها بسهولة ويسر					
56	تهتم بتوجيه التلاميذ بإنتاج بعض الوسائل التعليمية ذات العلاقة بمحتوى الكتاب					
57	ترتبط الرسومات والأشكال والصور في الكتاب مع بيئة المتعلم المحلية					
58	تتسم بالبساطة والوضوح					
59	تشوق الطالب للتعلم					
60	تشجع على التجريب والاكتشاف					
61	تسمح باستخدام أكثر من حاسة في التعلم					
62	تعزز روح العمل الجماعي					
63	تحتوى أنشطة إثرائية تعزز تعلم الطلبة					
64	تنمى مهارات التلاميذ المتعددة					
65	توظف مصادر التعلم المختلفة(مكتبة،حاسب،إنترنت					
66	تمكن المتعلم من توليد معرفة جديدة					
67	تساعد على عمل رسومات حول المعلومات باستخدام برنامج الرسام					
68	تشجع المعلم على نمذجة ومحاكاة المواقف الحياتية الحقيقة باستخدام بعض البرامج					
سادساً : التقويم						
69	يتبع إستراتيجيات التقويم الحديثة المعتمدة (على الأداء) والملاحظة ، القلم والورقة والاتصال					
70	يطور المهارات الحياتية الحقيقية (يعكس المهارات الحقيقة في الحياة)					
71	يساعد التلاميذ على التقويم الذاتي					
72	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
73	يقيس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم					
74	ينمي مهارات الاتصال مع الآخرين والتفاعل معهم					
75	يسهم في تشخيص تعلم الطلبة					
76	يغطي مختلف جوانب المحتوى					
77	يساعد المعلم في تعديل طرائقه في التدريس لتتواءم مع حاجات الطلبة					